

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ
СИБИРСКАЯ АКАДЕМИЯ ФИНАНСОВ И БАНКОВСКОГО ДЕЛА**

В.В. ЕГОРОВ, Э.Г. СКИБИЦКИЙ, В.Г. ХРАПЧЕНКОВ

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Учебное пособие

**Новосибирск
2008**

УДК 37.01 (075)
ББК 74.00
С. 43

Егоров В.В., Скибицкий Э.Г., Храпченков В.Г. Педагогика высшей школы:
Учебное пособие. – Новосибирск: САФБД, 2008. – 260 с.

ISBN

Учебное пособие содержит описание основных категорий педагогики, структуры и компонентов педагогического процесса и управления им, методов, средств и организационных форм обучения. Кратко излагаются вопросы семьи как субъекта педагогического взаимодействия и аспекты управления образовательными системами.

Пособие адресовано студентам и преподавателям непрофильных профессиональных высших учебных заведений, аспирантам, соискателям и слушателям системы повышения квалификации и переподготовки кадров, и всем тем, кто интересуется педагогикой.

Рецензенты

В.А. Беловолов – доктор педагогических наук, профессор, зав.кафедрой
педагогики и психологии НГПУ
Н.В. Силкина – доктор педагогических наук, профессор, завкафедрой
СГУПС

УДК 37.01 (075)
ББК 74.00

С Егоров В.В.,
Скибицкий Э.Г.,
Храпченков В.Г.

ISBN

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ

Раздел I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ

Тема 1. Объект, предмет и задачи педагогики

- 1.1. Происхождение педагогики как науки
- 1.2. Основные категории педагогики
- 1.3. Отрасли педагогики и её связь с другими науками
- 1.4. Содержание и структура педагогического исследования
- 1.5. Методы педагогического исследования
- 1.6. История развития педагогической науки

Вопросы для самоконтроля

Литература

Тема 2. Образование в современном мире

- 2.1. Образование в общеметодологическом и общекультурном мире
 - 2.2. Образовательное пространство, образовательная система, образовательная среда
 - 2.3. Цели, содержание, структура непрерывного образования, единство образования и самообразования
 - 2.4. Система образования в России
 - 2.5. Информационное образовательное пространство и дистанционное образование
 - 2.6. Мировая тенденция развития образования
- Вопросы для самоконтроля
- Литература

Раздел II. ТЕОРИЯ ЦЕЛОСТНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Тема 3. Педагогический процесс как форма образования

- 3.1. Общая характеристика целостного педагогического процесса
- 3.2. Движущие силы и закономерности педагогического процесса
- 3.3. Воспитание в педагогическом процессе
- 3.4. Основные компоненты педагогического процесса

Вопросы для самоконтроля

Литература

Тема 4. Цели и принципы педагогического процесса

- 4.1. Понятие цели, общие цели воспитания и образования
- 4.2. Иерархия целей воспитания и образования
- 4.3. Таксономия целей обучения
- 4.4. Принципы педагогического процесса
- 4.5. Построение многоуровневой системы принципов педагогического процесса

Вопросы для самоконтроля

Литература

Тема 5. Содержание образования

- 5.1. Требования к формированию содержания образования
- 5.2. Конкретизация содержания образования в учебной литературе
- 5.3. Средства информатизации и содержание образования

Вопросы для самоконтроля

Литература

Тема 6. Методы, средства и организационные формы педагогического процесса

- 6.1. Понятие и сущность методов педагогического процесса
- 6.2. Классификация методов обучения
- 6.3. Средства педагогического процесса, их классификация
- 6.4. Организационные формы педагогического процесса,

их классификация

Вопросы для самоконтроля

Литература

Раздел III. ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ

Тема 7. Дидактика – единая теория преподавания-учения

- 7.1. Объект, предмет и задачи дидактики
- 7.2. Структура процесса обучения
- 7.3. Педагогические ситуации и педагогические задачи
- 7.4. Компоненты педагогической деятельности
- 7.5. Профессионализм деятельности и мастерство педагога
- 7.6. Педагогическая культура педагога
- 7.7. Инновационная деятельность педагога

Вопросы для самоконтроля

Литература

Тема 8. Моделирование процесса обучения

- 8.1. Системное описание процесса обучения
- 8.2. Модель эмоционально-интеллектуального взаимодействия педагога и обучающихся

обучающихся

- 8.3. Статическая и динамическая составляющая модели учения
- 8.4. Индивидуальный стиль учебной деятельности
- 8.5. Модель преподавания
- 8.6. Индивидуальный стиль педагогической деятельности
- 8.7. Дистанционное обучение

Вопросы для самоконтроля

Литература

Тема 9. Основы педагогического контроля

- 9.1. Контроль в обучении
- 9.2. Функции и виды педагогического контроля
- 9.3. Методы и формы контроля
- 9.4. Рейтинговый контроль при модульном обучении
- 9.5. Неуспеваемость обучающихся
- 9.6. Педагогические измерения
- 9.7. Моделирование педагогического теста

Вопросы для самоконтроля

Литература

Тема 10. Организация самостоятельной работы обучающихся

- 10.1. Самостоятельная учебная деятельность, ее виды. Уровни самостоятельной работы
- 10.2. Функции самостоятельной учебной работы обучающихся
- 10.3. Условия успешности самостоятельной учебной работы
- 10.4. Индивидуализация и активизация самостоятельной

учебной работы

- 10.5. Самообразование в процессе обучения

Вопросы для самоконтроля

Литература

Тема 11. Организация научно-исследовательской и экспериментальной работы в образовательном учреждении

- 11.1. Планирование и организация научно-исследовательской и

научно-экспериментальной работы в образовательном учреждении

11.2. Научно-исследовательская работа педагога

11.3. Научно-исследовательская работа обучающихся

Вопросы для самоконтроля

Литература

Тема 12. Семья как субъект педагогического взаимодействия

12.1. Функции и структура семьи. Совместимость семьи

12.2. Факторы, обуславливающие семейные нарушения

12.3. Тенденции современного семейного воспитания

12.4. Принципы и содержание семейного воспитания

12.5. Пути преодоления конфликта между родителями и детьми

12.6. Причины неправильного родительского воспитания

Вопросы для самоконтроля

Литература

Тема 13. Управление образовательными системами

13.1. Вопросы теории управления образовательными системами.

Принципы управления

13.2. Демократизация управления образовательными учреждениями

13.3. Планирование работы образовательного учреждения

13.4. Организация деятельности педагогического коллектива

13.5. Управление процессом развития образовательного учреждения

Вопросы для самоконтроля

Литература

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

ГЛОССАРИЙ

ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ ДЛЯ ПРОВЕРКИ ЗНАНИЙ

ОП – образовательное пространство;
НОБ – непрерывное образование;
Оуч – образовательное учреждение;
ИП – информационное пространство;
ИТТС – информационные технологии и телекоммуникационные средства;
ДОб – дистанционное образование;
ДО – дистанционное обучение;
СГА – Современная гуманитарная академия;
УМК – учебно-методический комплекс;
ТСО – технические средства обучения;
МДО – модель дистанционного обучения;
ДиО – дидактическое обеспечение;
УПП – учебно-практическое пособие;
ОС – обратная связь;
СКЗ – система качества знаний;
СУР – самостоятельная учебная работа;
СУРС – самостоятельная учебная работа студентов;
НИР – научно-исследовательская работа;
НИРС – научно-исследовательская работа студентов;
НОО – научное общество обучающихся

Учебное пособие написано в соответствии с Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования.

При изучении данной дисциплины обучающиеся получают знания теоретических основ педагогики, необходимые для активной профессиональной деятельности специалиста, ознакомятся со структурой и параметрами функционирования системы непрерывного образования. Кроме того, у них будут сформированы элементы педагогической культуры организации и проведения процесса обучения.

Для расширения кругозора, изучающих данный курс, в пособии приведены различные взгляды на формулировки основных категорий науки педагогики, их классификацию, а также показаны разные подходы к рассмотрению процессов воспитания, образования и развития личности обучающегося.

Материал учебного пособия разбит на разделы, которые в свою очередь, разделены на темы и на учебные вопросы. Каждая тема содержит вопросы для самопроверки.

При формировании содержания учебного пособия авторы частично использовали со ссылками фрагменты работ других ученых – Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, Б.С. Гершунского, И.В. Загвязинского, В.В. Краевского, В.С. Леднева, П.И. Пидкасистого, И.П. Подласого, В.А. Сластенина, С.Д. Смирнова, С.А. Смирнова, А.И. Субетто, Л.Д. Столяренко Н.Ф. Харламова, А.В. Хуторского, Н.И. Шевандрина, Е.И. Шиянова, и др.

Учебное пособие предназначено для студентов, магистрантов, аспирантов и преподавателей вузов. Может быть рекомендовано для тех, кто интересуется вопросами воспитания, обучения и образования.

Пособие состоит из введения трех разделов, тринадцати тем, заключения, глоссария и тестовых заданий для проверки знаний.

Тема 1. ПРЕДМЕТ, ОБЪЕКТ И ЗАДАЧИ ПЕДАГОГИКИ

1.1. Происхождение педагогики как науки

«Педагогика» – слово греческого происхождения. Оно состоит из двух слов: «*país*» – дитя и «*ago*» – веду, воспитываю. Буквальный перевод – «детовожделение» или искусство воспитания. Русские книжники, знавшие греческий язык, внесли в обиход новые слова – «педагог» и «педагогика». В результате в древней Руси слова «воспитатель» и «воспитание» имели тот же смысл, что и греческие «педагог» и «педагогика».

Педагогом в Древней Греции называли раба, водившего за руку в школу ребенка своего хозяина. Учителем был другой раб, образованный. Затем это слово стали употреблять в более широком смысле – *вести ребенка по жизни, учить его и воспитывать*.

В последние годы этим словом обозначают различные подходы к обучению, методы и организационные формы: педагогика сотрудничества, развития, музейная педагогика, рископедагогика и т.д. Кроме того, ее рассматривают как науку и практику воспитания и обучения человека на всех возрастных этапах его личностного и профессионального развития, а также как учебный курс, который преподается в педагогических учебных заведениях и других учреждениях по профилирующим программам.

Потребность воспитывать, передавать опыт от поколения к поколению появилась на ранних этапах развития общества. Воспитание было таким же общественным явлением, как любой вид деятельности человека.

Вначале педагогическая мысль оформлялась в виде педагогических заповедей, которые относились к правилам поведения, отношению между родителями и детьми, старшими и младшими.

На Руси, как и в других странах, создавалась самобытная преподавательская культура, был свой канонический жанр «*учительской литературы*», включающий тексты наставительного характера. Примером являются «**Поучения**» детям Владимира Мономаха.

Педагогика ведет свое начало от народной педагогики. Она воплощалась в пословицах и поговорках, т.е. имела иносказательную форму и устное бытование: «*От умного научишься, от глупого разучишься*», «*Век живи - век учишь*», «*Корень учения горек, да плод сладок*».

Наука педагогика родилась в конце XVII века, когда появились массовые школы и первые педагогические работы. К ним следует отнести «**Великую дидактику**» (1654 г.) чешского мыслителя-гуманиста, педагога и общественного деятеля Яна Амоса Коменского (1592-1670), которая не потеряла своего значения до сих пор. Свою «Великую дидактику» он определяет, как универсальное искусство всех учить, всему учиться с верным успехом, быстро, основательно, приводя обучающихся к добрым нравам и глубокому благочестию.

Интенсивное развитие педагогической теории и практики в 18 веке привело к основанию специальных учебных заведений по подготовке педагогов. Таким образом «Педагогика» сформировалась в качестве учебной дисциплины. Первые учебные заведения по профессиональной подготовке учителей появились в Германии.

Педагогика гуманитарно-ориентированная наука. Она входит в общекультурный контекст современной жизни. Дефиниция «педагогика» в литературе трактуется как наука о: воспитательных отношениях, возникающих в процессе взаимосвязи воспитания, образования и обучения с самовоспитанием, самообразованием и самообучением, которые направлены на развитие человека; том, как воспитывать человека, как помочь ему стать духовно богатым, творчески активным и вполне удовлетворенным жизнью,

найти равновесие с природой и обществом; переводе опыта одного поколения в опыт другого; деятельности по приобщению человека к общественной жизни; наиболее совершенных путях и методах воспитания подрастающих поколений; закономерностях, принципах, содержании, методах, организационных формах образования, воспитания и обучения; воспитании, которое является сложным общественным явлением, вбирающим в себя многослойные и разнообразные отношения; об искусстве, и этим педагогика приравнивается к практике; упорядоченной совокупности знаний, которая раскрывает сущность процессов воспитания, обучения и развития и дает возможность направлять их движение в соответствии с поставленными целями и др. Таким образом, дефиниция «педагогика» – наука, изучающая объективные законы развития конкретно-исторического процесса воспитания, органически связанная с законами развития общественных отношений и становлений детской личности, а также опыт реальной общественной воспитательно-обучающей практики формирования подрастающих поколений, особенности и условия организации целостного педагогического процесса.

К **приоритетам** педагогической науки относятся: мир, человек, экология и сотрудничество.

Наука педагогика имеет свой объект и предмет. **Объектом** педагогики является *образование*. Его изучают психология, социология, философия, эргономика, теория управления, история и другие науки.

В отношении формулировки предмета педагогики существуют различные подходы. В литературе он трактуется как особая функция общества – воспитание (Ю.К. Бабанский); объективные законы конкретно-исторического процесса воспитания (Б.Т.Лихачев); воспитание в его интегральном и дифференциальном понимании (П.И.Пидкасистый); система отношений, возникающих в деятельности, которая является объектом педагогической науки (Н.Е. Ревская); педагогические системы; закономерности процесса формирования и становления личности в условиях её воспитания, образования и обучения и др. Мы будем здесь придерживаться определения предмета педагогики, приведенного в работе Б.Т. Лихачева. На наш взгляд, оно наиболее полно отражает семантическое значение этого понятия.

Педагогика выполняет следующие **функции**: научно-теоретическую (познание сущности педагогических явлений и процессов, раскрытие закономерностей, структуры, механизмов, специфики протекания педагогических процессов); конструктивно-техническую (планирование, методика, организации и реализации, совершенствование педагогического процесса); прогностическую (развитие педагогической теории, тенденции развития педагогических проблем и явлений, перспективы развития образовательных учреждений разного типа и вида).

Педагогическая наука и практика решает различные вопросы, связанные с воспитанием, обучением и образованием подрастающего поколения (табл. 1).

В *структуру педагогической науки* входят: педагогические теории, педагогические системы и педагогические технологии.

Источниками педагогики являются теоретические разработки и результаты исследования ученых настоящего и будущего; педагогическая практика и опыт.

В жизни встречаются различные педагогические проблемы – это объективно возникающие в педагогической теории и практике вопросы, относительно процессов воспитания, образования и обучения человека. Они закономерно рождаются с изменением социально-экономической ситуации в государстве. Педагогическая наука и практика должны соответствовать новым требованиям общества, решая проблемы:

1. Изучение сущности и закономерностей развития и формирования личности: их влияние на процесс воспитания и образования.
2. Определение целей воспитания и образования.

Вопросы, решаемые наукой педагогикой

Вопрос	Аспект в педагогике
Для чего необходимы воспитание и обучение, и какие цели и задачи решают?	Цель воспитания и целеполагания в целостном педагогическом процессе
Кто и ради кого осуществляет воспитание и обучение?	Субъекты педагогического процесса (субъекты воспитания: личность, семья, школа, общество, государство)
Чему учить и какие ценности передать в целостном педагогическом процессе?	Содержание воспитания и обучения (содержанием в общем виде выступает культура в самом широком понимании)
Как учить?	Методы, средства, организационные формы обучения и воспитания и общие принципиальные подходы к их разработке
Где учить и воспитывать и какими должны быть существующие в стране педагогические системы и образовательные модели?	Система, виды и формы образования
Кому и как управлять системой образования?	Управление педагогическими системами и образовательными моделями, кадры для этих задач

3. Разработка содержания воспитания и образования.

4. Исследование и разработка методов воспитания и развития личности.

Наука педагогика изучает проблемы и более частного характера: а) как происходит развитие личности в условиях специально организованных и стихийно складывающихся воздействий; б) как организовать педагогический процесс, обеспечивающий развитие личности в желательном направлении.

В связи с вышесказанным педагогическое науковедение выделяет несколько задач по разным основаниям. Это, прежде всего классы **постоянных и временных задач**.

1. Приоритетной постоянной задачей педагогической науки является задача вскрытия закономерностей в области воспитания, образования, обучения, управления образовательными и воспитательными системами. **Закономерности в педагогике** трактуются как связи между преднамеренно созданными или объективно существующими условиями и достигнутыми результатами. В качестве результатов выступает *обученность, воспитанность, развитость личности* в конкретных её параметрах.

2. В состав **постоянных**, то есть непереходящих задач педагогической науки, входят:

а) изучение и обобщение практики, опыта педагогической деятельности. Непрерывное накопление рациональных средств эффективного влияния на обучающихся является неотъемлемой чертой труда педагога-практика. Роль науки педагогики состоит в том, чтобы проникнуть в сущность находок, выявить то, что соответствует индивидуальности педагога-новатора, неповторимо, а что поддается генерализации и может превратиться во всеобщее достояние. Продуктивнее этот процесс идет у тех лиц, которые совмещают научную работу по педагогике с практическим преподавательским трудом в образовательном учреждении;

б) разработка инновационных методов, средств и организационных форм систем обучения, воспитания и управления образовательными учреждениями;

в) прогнозирование развития образования на ближайшее и отдаленное будущее. Область педагогической прогностики охватывает все горизонты образовательной инфраструктуры и самой науки. В педагогическом прогнозировании реализуется

кибернетический постулат: любая система характеризуется двумя параметрами: **она функционирует и одновременно развивается**. Отсюда возникает необходимость двухаспектного управления системой: управление функционированием и управление её развитием;

г) внедрения результатов исследования в реальную образовательную практику. Возникновение *временных педагогических задач* диктуется потребностями педагогической практики и самой науки. Многие из них не поддаются предвидению. Поэтому возникают потребности в научных подразделениях типа «*быстрого реагирования*». Примером временных задач могут быть такие, как создание библиотеки целостных компьютеризированных курсов и электронных учебников, разработка стандартов педагогического профессионализма, разработка тестов уровней педагогического мастерства, анализ природы типовых конфликтов в отношениях педагог-студент, педагог-школьник и др.

К общемировым тенденциям современной педагогики относятся: творческое содружество педагогов мира, изучение и обобщение исторического и современного опыта развития школы и педагогики в мире, усиление демократических и гуманистических тенденций.

1.2. Основные категории педагогики

Сущность педагогической науки раскрывается в наиболее общих понятиях таких как развитие, воспитание, образование, обучение, формирование, педагогическая деятельность, педагогическое взаимодействие, педагогическая технология и педагогическая задача, педагогическая система, педагогический процесс, процесс обучения, педагогическая ситуация, образовательная система, обученность, обучаемость, педагогический контроль, педагогическая диагностика, самовоспитание и самообразование. Их называют основными категориями педагогики.

Развитие – закономерный процесс внутреннего последовательного количественного, качественного и структурного изменения во времени физических, психических и духовных сил человека. Оно является объективным свойством живой материи, её “самодвижением” и характеризуется протяженностью во времени; необратимостью прогрессивных и регрессивных изменений; стадийностью и непрерывностью. На развитие личности оказывают влияние следующие факторы: наследственность, среда, специально организованное воспитание и обучение, собственная активность (самовоспитание и самообразование) (рис.1)

Понятие «**воспитание**» применяется в педагогике в нескольких значениях. В широком смысле – процесс передачи новому поколению общественно-исторического опыта, накопленного предшествующими поколениями с целью подготовки нового поколения к общественной жизни и к труду, осуществляемый обществом в целом и во всех сферах общественной жизни и деятельности. Воспитание осуществляется через влияние макрофакторов (страна, государство, общество, космос, планета, мир); мезофакторов (этнос, региональные условия, тип поселения, средства массовой информации); микрофакторов (семья, сверстники, субкультура, институты воспитания, религиозные и другие объединения). Работать они должны на общую цель и отражать единые интересы государства. В узком смысле воспитание – сознательная, специально организованная деятельность воспитателя, обеспечивающая формирование определенных качеств развивающейся личности. Воспитание является вечной и социальной категорией и включает в себя понятия: воспитание (воспитательный процесс; стороны, направления воспитательной работы: эстетическое, нравственное, экологическое, трудовое и т. д.; результат и качество педагогического взаимодействия); обучение и образование.



Рис. 1. Развитие личности

Возникает вопрос, все ли можно воспитать в человеке с помощью тщательно разработанной и очень хорошей системы воспитательных воздействий? Вероятно, большинство читателей ответит отрицательно и может объяснить почему. Если Вы пройдете вместе с авторами пособия по его страницам, то найдете либо подтверждение, либо опровержение своих аргументов. Это будет главным итогом нашей совместной работы.

Образование – процесс овладения обучающимся системой научных знаний, умений и навыков в определенной области, результат, которого соответствует заданным государственным целям и фиксируется соответствующим документом. Различают образование *гуманитарное и техническое*, их частные виды: медицинское, педагогическое, технологическое и др. Каждое государство создает свою систему образования в соответствии с историей, традициями, культурой, национальными особенностями. *Функция образования* – восходящее воспроизведение общественного интеллекта, что можно образно представить себе в виде движения вверх по расширяющейся спирали. В мировой практике существует показатель интеллектуальной мощи государства, который рассчитывается по числу студентов на 10 тыс. населения страны. В рамках всего государства образованию должна быть отведена системообразующая и приоритетная роль. В системе образования ведется обучение, т.е. осуществляется непосредственная передача научных знаний, умений и навыков.

Обучение – эмоционально-интеллектуальное взаимодействие педагога и обучающегося, основанное на совместной деятельности по достижению государственных целей образования. Основу обучения составляют знания, умения и навыки. Процесс обучения включает: учение и преподавание.

В педагогической науке изменения, происходящие с человеком, связывают с понятием «формирование», т.е. приданием чему-то определенной формы, завершенности. Такое толкование предполагает, что в сознании воспитателя существует некий образец или образ как предел, к которому надо стремиться, и намечены пути движения к нему.

Формирование – специально организованный процесс таких изменений личности, который целенаправленно ведет к определенному результату. Формирование рассматривается как: общесоциальная категория (процесс становления человека как субъекта и объекта общественных отношений и процесс развития и становления личности под влиянием внешних воздействий, воспитания, обучения, социальной среды); педагогическая категория (целенаправленное развитие личности или каких-либо ее сторон, качеств под влиянием воспитания и обучения, создание, составление, формирование коллектива, структуры, организации, общности и т.п.); результат развития человека (человеку придается определенная социальная форма, целостность).

Педагогическая деятельность – особый вид общественно-полезной деятельности взрослых людей, сознательно направленной на подготовку подрастающего поколения к самостоятельной деятельности в соответствии с экономическими, политическими,

нравственными и эстетическими целями. *Структура педагогической деятельности* включает: а) знание педагогом потребности тенденций общественного развития и основных требований, предъявляемых к человеку; б) многообразные научные знания, умения, навыки, основы опыта, накопленного человечеством, в области производства, культуры и общественных отношений, которые затем в обобщенном виде передаются подрастающим поколениям; в) собственно педагогические знания, воспитательный опыт, мастерство, интуицию; г) высочайшую политическую, нравственную и эстетическую культуру [9].

Педагогическое взаимодействие – процесс, происходящий между воспитателем и воспитанниками в ходе учебно-воспитательной работы и направленный на развитие личности обучающегося. Взаимодействие категория философская, отражающая всеобщую сущностную связь всего живого. В педагогической науке оно выступает и как одно из ключевых понятий и как научный принцип. Педагогическое взаимодействие обусловлено и опосредованно учебно-воспитательной деятельностью, целями обучения и воспитания. В основе педагогического взаимодействия лежит сотрудничество, которое является началом социальной жизни людей. Педагогическое взаимодействие совершенствуется и развивается по мере усложнения духовного общения и возвышения социальных и интеллектуальных потребностей его участников [10].

Педагогическая технология – системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования (ЮНЕСКО). *Структура педагогической технологии* включает следующие компоненты: а) концептуальная основа; б) содержательная часть обучения: цели обучения (общие и конкретные); содержание учебного материала; в) процессуальная часть (технологический процесс): организация педагогического процесса; методы и организационные формы учебно-познавательной деятельности обучающихся; методы и формы работы педагога; деятельность педагога по управлению процессом усвоения содержательной учебной информации; диагностика и прогноз педагогического процесса. Любая педагогическая технология должна удовлетворять некоторым основным требованиям (критериям технологичности): концептуальность, системность, управляемость, полезность (целесообразность и эффективность) и воспроизводимость.

Педагогическая задача – цель, к которой стремится педагог, и способ её достижения. Различают *два типа педагогических задач*: а) собственно педагогическая задача, когда речь идет о переводе обучающегося на более высокий уровень обученности, воспитанности или развития; б) функционально педагогические задачи, когда задается способ или форма достижения поставленной цели [9].

Педагогическая система – определенная совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами [12].

Педагогический процесс – специально организованное, целенаправленное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение развивающих и образовательных задач [1].

Процесс обучения – целенаправленная последовательная смена учебных задач и элементов обучения (преподавание и учение), происходящая по объективным законам и имеющая своим результатом формирование определенных свойств обучаемых [13].

Педагогическая ситуация – совокупность условий и обстоятельств, специально задаваемых педагогом или возникающих спонтанно в педагогическом процессе; кратковременное взаимодействие педагога с обучающимся (группой, классом) на основе противоположных норм, ценностей и интересов, сопровождающееся значительными эмоциональными проявлениями и направленное на перестройку сложившихся взаимоотношений [14].

Образовательная система – комплекс институтов образования [1].

Обученность – результат обучения (организованного или стихийного), включающий как наличный, имеющийся опыт к сегодняшнему дню запас знаний, так и сложившиеся способы и приемы их приобретения (умение учиться); система знаний, умений и навыков, соответствующая ожидаемому результату обучения. Основные параметры обученности определяются государственными образовательными стандартами.

Обучаемость – индивидуальные показатели скорости и качества усвоения человеком знаний, умений и навыков в процессе обучения. Различают общую (способность усвоения любой содержательной учебной информации – общая одаренность обучающегося) и специальную (способность усвоения отдельных видов содержательной учебной информации (различных наук, искусств, видов практической деятельности) – специальная одаренность обучающегося) обучаемость.

Педагогический контроль – процедура, в ходе которой в комплексе осуществляется: а) наблюдение, измерение и оценивание уровня усвоения знаний, умений и навыков обучающихся; б) обработка, анализ и систематизация полученной информации о ходе процесса обучения; в) вывод о коррекции его основных компонентов; г) резюме об эффективности дидактического обеспечения процесса обучения; д) оценка деятельности педагога и обучающегося; е) прогноз [15].

Педагогическая диагностика – совокупность приёмов контроля и оценки, направленных на решение задач оптимизации процесса обучения, дифференциации обучающихся, а также совершенствование учебных программ и методов педагогического воздействия [10].

Самовоспитание – формирование человеком своей личности в соответствии с поставленной целью. Оно является относительно позднее приобретение онтогенеза, связанное с определенным уровнем самосознания, критического мышления, способности и готовности к самоопределению, самовыражению, самораскрытию, самосовершенствованию [16]. К основным характеристикам самовоспитания относятся: психологические предпосылки и условия, способствующие его результативности. К основным методам самовоспитания относятся: самообязательство, самоутверждение, самоорганизация, самоконтроль, самоотчет, самоотношение, самокритика, следование примеру, самопоощрение, самопринуждение и аутотренинг.

Самообразование – образование, приобретаемое в процессе самостоятельной работы, без прохождения систематического курса обучения в образовательном учреждении [16]. Содержание самообразования включает в себя: общее, профессиональное, психолого-педагогическое, художественное. Результатом самообразования являются: новые знания, умения и навыки, приобретенные качества, применение полученных знаний на практике и др. К основным методам самообразования относятся: самостоятельная работа с различными источниками информации; общение; самоупражнения и самотренировки; самостоятельное выполнение практических заданий; самостоятельная работа с аудиовизуальными средствами и средствами информатизации. Самообразование осуществляется по следующим основным этапам: возникновение потребности в самообразовании, самооценке, подготовленности, осознание необходимости в знаниях, постановка целей и задач; планирование работы по самообразованию; определение форм, методов и средств самообразования; деятельность по самообразованию (знакомство с предметом, выборочное изучение, анализ и самооценка результатов).

Таким образом, вышеназванные категории педагогики образуют систему основных понятий. Перед читателем стоит задача научиться употреблять их в точном соответствии с данными определениями. Вы будете читать другую педагогическую учебную литературу. Содержащиеся в ней системы понятий не будут дословно повторять дефиниции, данные в нашем пособии. Как же быть? Самое простое решение - выбрать одну из систем, изучить её и применять.

При внесении качественных и количественных изменений в преподавание педагогики целесообразно учитывать: а) влияние педагогики на развитие интеллектуально-творческих способностей будущих специалистов; б) актуальность при решении практических задач осуществления реформ в России; в) вклад в развитие важных личностных качеств обучающихся [11].

!3. Отрасли педагогики и связь ее с другими науками

Педагогика – разветвленная система наук о воспитании. Зародившаяся в недрах философии как ее часть, имеет в настоящее время большое число ответвлений, которые развиваются как отрасли общей педагогики. Они определяются особенностями объекта воспитания и обучения: возрастом, профессией, психофизиологическими данными и т.д. Основные ветви древа педагогической науки представлены на рис. 2.

Педагогика высшей школы – сравнительно молодая отрасль. Она возникла в 60 - ые годы XX века.

На стыке точных наук и педагогики возникли новые перспективные отрасли – кибернетическая, математическая, компьютерная педагогика и др.

Исследования многих педагогических проблем требует междисциплинарного и интегративного подходов, данных наук о человеке, что в совокупности обеспечивает наиболее полное знание изучаемого.

Под инфраструктурой социальной системы понимают комплекс условий, обеспечивающих ее жизнедеятельность. К таким условиям относятся:

1. *Правовые условия* функционирования и развития педагогической науки (академическая, вузовская, отраслевая и частная).

2. *Экономические условия* развития науки. Они создаются благодаря нескольким факторам. Основными из них являются следующие: фонды науки в виде собственности на землю: недвижимость в форме зданий, сооружений транспорта, связи, техническое оборудование, промышленные средства производства специфической продукции и др. К числу факторов жизнеобеспечения науки относятся финансирование из госбюджета, региональных и местных бюджетов. В настоящее время педагогическая наука осваивает рынок научной продукции, информационно-педагогических услуг.

3. *Кадровые условия* представляют собой организацию постоянных, переменных, сменяющихся контингентов исследователей, работающих над долговременными и кратковременными научными темами.

4. *Сеть научно-педагогических учреждений.*

5. *Управление педагогической наукой* России осуществляется органами, которые созданы в соответствии с Уставом и положениями научных организаций.

6. *Информационное обеспечение* педагогической науки.

7. *Связи педагогической науки с мировыми центрами* наук об образовании.

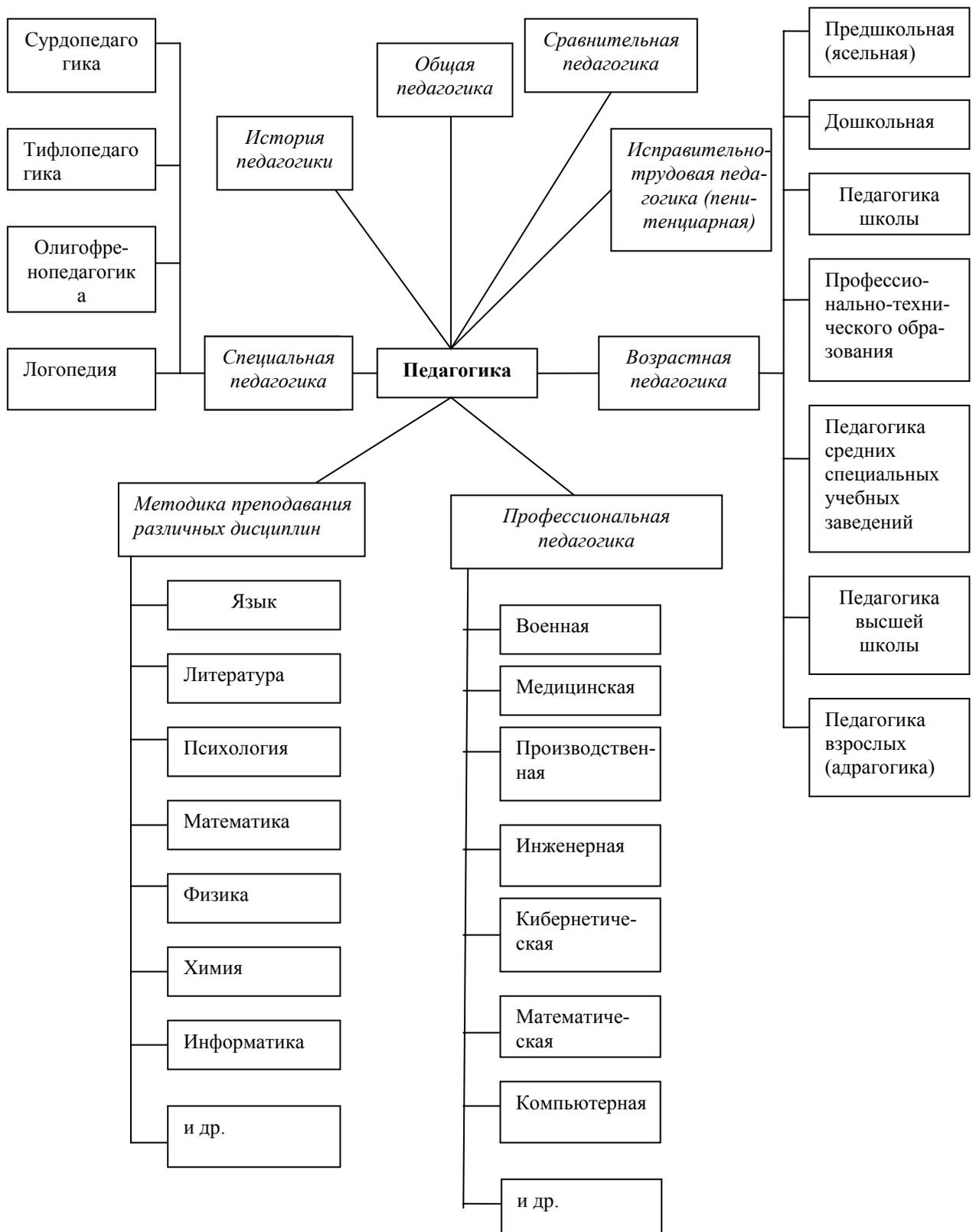


Рис. 2. Система педагогических наук

Педагогика тесно связана со многими дисциплинами (рис. 3). Но наиболее тесно с психологией, физиологией, философией, социологией, медицинскими науками, демографией и др. Тесная связь педагогики проявляется с такими областями философии, как этика, которая дает представление о путях нравственного формирования человека, и эстетика, раскрывающая принципы ценностного отношения к миру.

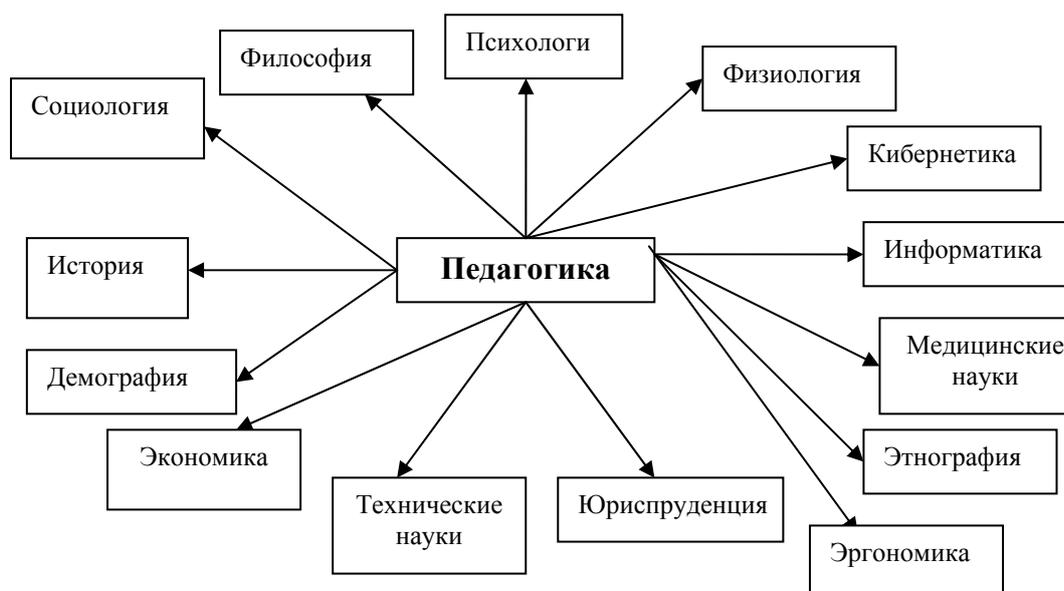


Рис. 3. Связь педагогической науки с другими науками

Педагогика и социология ищут пути перевода обобщенных результатов социологических исследований в конкретные задачи воспитания.

Связь педагогики и психологии самая тесная. Педагогика изучает как: происходит развитие личности при оказании на неё специально организованных и стихийных воздействий; организуется педагогический процесс, который должен помочь развитию личности в соответствии с потребностями общества. Психология изучает внутренний мир человека как сознательного субъекта общественного развития, который следует учитывать в процессе воспитания, обучения, при прогнозировании поведения и деятельности людей. Результаты психологических исследований, представленные в закономерностях возрастного развития личности, позволяют педагогу построить педагогический процесс, опираясь на знание индивидуально-типологических особенностей обучающегося.

В настоящее время в науке педагогике представлены следующие **методологические программы:**

1. *Иррационально-эзотерические* (вальдорфская школа – Рудольф Штейнер; религиозная педагогика – В.В. Розанов; экаистенциальная дидактика – Е. Power).

2. *Морализаторско-гуманистическая (педагогика сердца* – Я. Корчак; педология – В.П. Кащенко, А.Ф. Лазурский, А.П. Нечаев, Н.Е. Румянцев, О. Хрисман и др.; френопедагогика – С. Френе; теория обучения «нового гуманизма» – Дж. Вильсон, Р. Кольберг и др.).

3. *Рационально-прагматическая* (школа диалога – В.С. Библер, М. Бубер; развивающее обучение – Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Б.Д. Эльконин и др.; прагматическая теория обучения – У. Джеймс, Д. Дьюи и др.; неопрагматическая теория обучения – А. Комба, А. Маслоу, К. Роджерс, Н.Элента и др.).

1.4. Содержание и структура педагогического исследования

Проведение психолого-педагогических исследований требует знания семантики основных терминов и их взаимосвязи. К таким терминам относятся: методология, метод и методика исследования (рис. 4).

Педагогическое исследование проходит ряд **этапов**. Опишем четыре основных.

1. Изучение состояния проблемы, разработка программы исследования, формулировка гипотез, выбор методов исследования:

а) на этом этапе выявляются, анализируются результаты ранее проведенных исследований по выбранной теме, которые были выполнены другими и самим исследователем. Выявляются противоречия, нерешенные проблемы, обосновывается актуальность темы исследования;

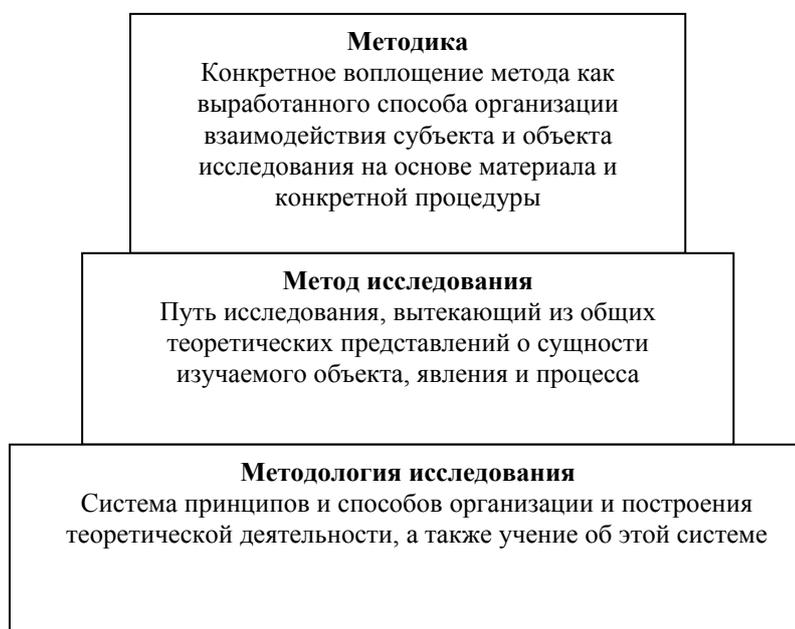


Рис. 4. Взаимосвязь методологии, методов и методики психолого-педагогического исследования

б) определяется объект, предмет и цель исследования; формулируются гипотезы (предположения, которые должны получить подтверждение в исследовании); ставятся задачи, вытекающие из гипотез; составляется стратегический (принципиальный) план исследования (вычленяются этапы и задачи на каждом этапе); выбирается система методов исследования (теоретические, эмпирические и статистические); составляется набросок основных процедур сбора и анализа первичных данных.

2. Сбор фактических данных. С помощью выбранных методов и методик изучается педагогическое явление, обозначенное в теме, чтобы правильно понять его сущность и своеобразие, вскрыть те составляющие, которые не лежат на поверхности (рис. 5)

3. Качественная и количественная обработка данных. *Качественная* предполагает:

а) получение показателей, по которым можно судить о конкретных особенностях процесса или отдельного обучающегося, группы;

б) получение предварительных показателей, которые дальше подвергнутся количественной обработке.

Количественная обработка включает методы математической статистики: альтернативный, корреляционный, дисперсионный, факторный, таксономический анализ и др.

4. Интерпретация данных, формулирование выводов, практических рекомендаций, разработка прогноза развития явления в будущем.

Все исследование, начиная с постановки проблемы, подчинено предполагаемым результатам. Исследователь констатирует наличие определенных свойств, особенностей, сторон педагогического явления, после решения всех обозначенных в исследовании задач. Делаются обобщающие выводы, заключения относительно закономерностей его проявления и функционирования. Формулируется, если это возможно, прогноз на

будущее. Даются научно-обоснованные рекомендации по использованию полученных результатов другими педагогами и исследователями. Формулируются новые проблемы и задачи, нерешенные, но вытекающие из результатов исследования.



Рис. 5. Методы накопления экспериментальных данных

Эта схема важна и при проектировании занятий, работе над курсовым проектом, дипломной работой; особенно для тех, кто интересуется исследовательской работой и собирается в аспирантуру.

1.5. Методы педагогического исследования

Конечная цель исследования – выявить (установить) закономерность. Её можно получить как постоянную и необходимую связь между явлениями. Для проведения изыскания применяются различные методы.

Под методами исследования в педагогике понимают приемы, процедуры и операции эмпирического и теоретического познания и изучения явлений и действительности. Иными словами это способы решения научно-исследовательских задач или способы познания объективной реальности.

Методы исследования определяются исходной концепцией исследователя, его представлениями о сущности и структуре изучаемого, общей методологической ориентации, целей и задач конкретного исследования.

Для выбора методов на каждом этапе педагогического исследования необходимо знать общие и конкретные возможности каждого метода, его место в системе исследовательских процедур.

Методы исследования делятся на *две группы*: *основные* (наблюдение и эксперимент) и *вспомогательные* (сбор материалов исследования и обработка полученных данных). Система методов представлена на рис.6.

Наблюдение – наиболее распространенный метод, с помощью которого изучаются педагогические явления в различных условиях без вмешательства в их течение. *Житейское* ограничивается регистрацией фактов, носит случайный характер. *Научно-организованное* предполагает гипотезу, цель, план, регистрацию и обработку результатов.

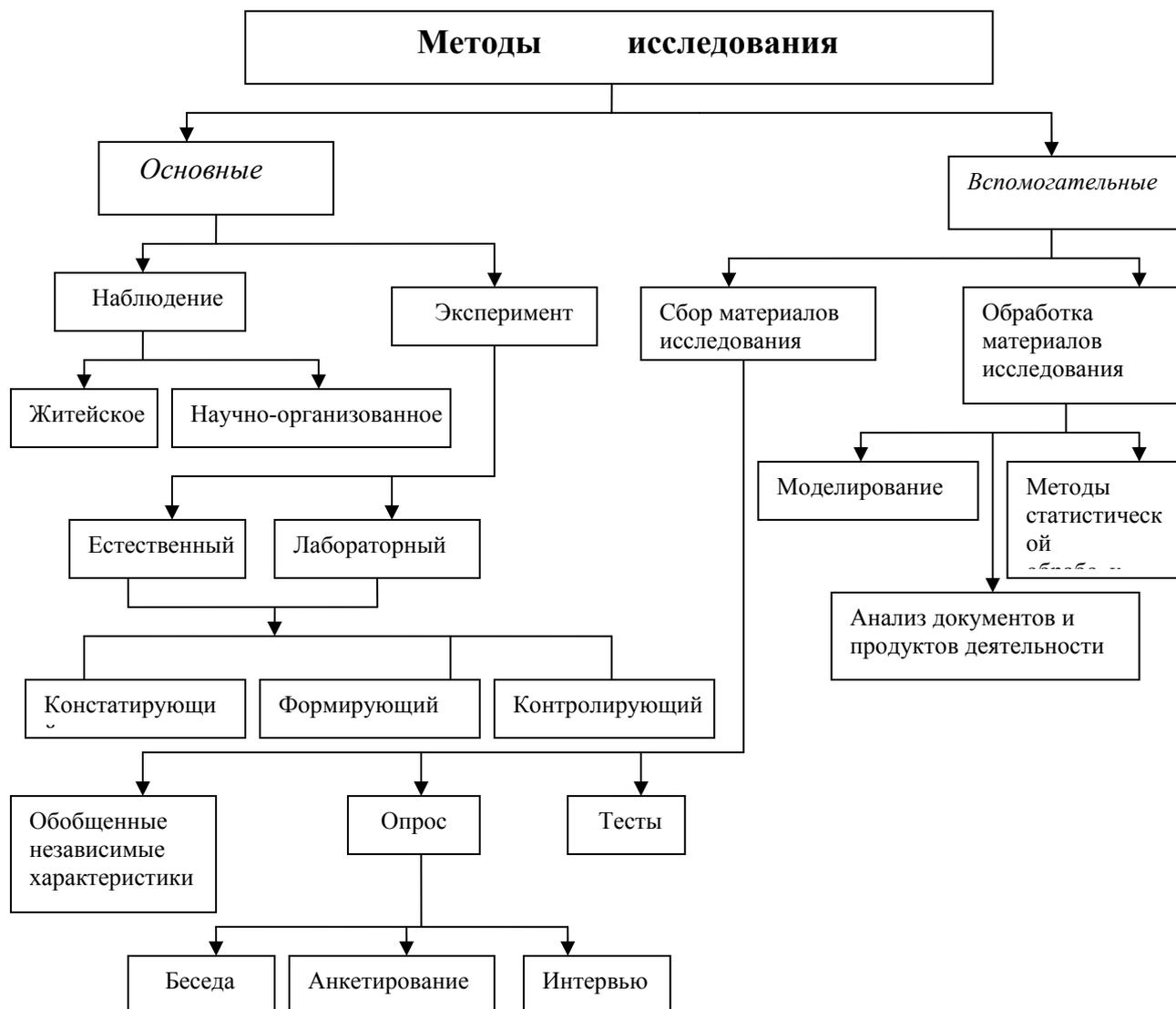


Рис 6. Методы исследования в педагогике

Эксперимент – метод, предполагающий активное вмешательство в деятельность испытуемых или процесс с целью создания наилучших условий для изучения конкретных педагогических явлений.

Лабораторный метод протекает в специально организованных условиях и по инструкции. Он может быть с использованием аппаратуры или без технических средств. **Естественный метод** происходит в естественных условиях с соблюдением всех его

требований. Констатирующий эксперимент проводится на первоначальном этапе исследования и используется для получения данных как точки отсчета. Формирующий эксперимент означает такое развитие педагогического явления, в котором целенаправленно развиваются и формируются определенные качества, свойства, знания, умения и навыки. Контролирующий эксперимент проводится с целью установления педагогической полезности (целесообразность и эффективность) педагогического продукта.

Метод обобщенных независимых характеристик предполагает выявление и анализ мнений о тех явлениях, которые получены от разных людей. Это могут быть эксперты.

Опрос-метод, предполагает ответы испытуемых на конкретные вопросы исследователя. Он бывает письменным (анкетирование, когда вопросы представлены в печатном варианте: опросные листы, анкеты) и устным, когда устанавливается личный контакт с испытуемым.

Тестирование – метод, во время которого испытуемые выполняют определенные действия, выполняют задания исследователя (тесты успешности, тесты развития и др.).

Анализ документов и продуктов деятельности – метод непосредственного изучения педагогического явления по практическим результатам испытуемых, предметам труда, в которых воплощены знания, умения, навыки, способности и пр.

Методы математической статистики используются для обработки результатов педагогического исследования.

Метод моделирования – замещение реального объекта для изучения возможного протекания процесса и явления, решения задач и др. Обычно используется современная компьютерная техника.

Любой метод имеет ограничения использования, достоинства и недостатки. Об этом можно прочитать в рекомендуемой литературе.

Выводы в педагогике по экспериментальной работе формулируются в обобщенной усредненной форме. Крайние отклонения отсекаются, спокойная массовидная тенденция занимает их место. Конечная цель исследования выявить (установить) закономерность протекания какого-то явления, процесса. Её можно определить как постоянную и необходимую связь между явлениями, процессами.

1.6. История развития педагогической науки

Практика воспитания своими корнями уходит в глубинные пласты человеческой цивилизации. Наука о воспитании сформировалась значительно позже. Когда уже существовали такие, например, науки как геометрия, астрономия и многие другие науки. Она по всем признакам принадлежит к числу молодых, развивающихся отраслей знаний.

Известно, что первопричина возникновения всех научных отраслей – потребности жизни. Наступило время, когда образование стало играть заметную роль в жизни людей. Обнаружилось, что общество прогрессирует быстрее или медленнее в зависимости от того, как в нем поставлено воспитание подрастающих поколений. Появилась потребность в обобщении опыта воспитания, в создании научного и дидактико-методического обеспечения, специальных учебно-воспитательных учреждений для подготовки молодежи к жизни. Этапы развития педагогической науки показаны на рис. 7.



Рис. 7. Этапы развития педагогической науки

Вопросы для самоконтроля

1. Определите объект и предмет педагогики как науки.

2. Назовите проблемы и задачи педагогической науки.
3. Назовите основные категории педагогической науки и соотнесите их между собой.
4. Как связана педагогика с другими науками?
5. Назовите методы педагогического исследования и дайте их описание.
6. Назовите основные этапы развития педагогической науки.

Литература

1. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин и др. – М.: Школа - Пресс, 1997. – 512 с.
2. Педагогика и психология высшей школы / Отв. ред. С.И. Самыгин. – Ростов н/Д.: «Феникс», 1998. – 512 с.
3. Психология и педагогика: Учеб. пособие для вузов / Сост. и отв. ред. А.А. Радугин. – М.: Центр, 1996. – 333 с.
4. **Лихачев Б.Т.** Педагогика. Курс лекций. Учеб. пособие для студ. пед. уч. завед. и слушателей ИПК и ФПК / Б.Т. Лихачев. – М.: Прометей, 1992. – 528 с.
5. **Куписевич Ч.** Основы дидактики / Ч. Куписевич. – М., 1986.
6. Педагогика. Учеб. пособие / Под ред. И.П. Пидкасистого. – М.: Высшее образование, 2007. – 430 с.
7. **Скибицкий Э.Г.** Основы педагогики и психологии: Учеб. пособие / Э.Г. Скибицкий, Л.И. Холина. – Новосибирск: Сибирский институт финансов и банковского дела, 2000. – 113 с.
8. **Моисеев Н.Н.** Математика ставит эксперимент / Н.Н. Моисеев. – М.: Наука, 1979. – 223 с.
9. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. – Ростов н / Д.: Изд-во «Феникс», 1998. – 544 с.
10. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт. / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. Т 1. -А - М. – 608 с.; ил. Т. 2 - М - Я – 1999. – 672 с.
11. **Сенько Ю.В.** Гуманитарные основы педагогического образования: курс лекций: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Ю.В. Сенько. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 240 с.
12. **Беспалько В.П.** Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
13. **Полонский В.М.** Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М.: Высш. шк., 2004. – 512 с.
14. **Каджаспирова Г.М.** педагогический словарь: Для студ. высш. и сред пед. учеб. заведений / Г.М. Каджаспирова, А.Ю Каджаспиров. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 176 с.
15. **Скибицкий Э.Г.** Дистанционное обучение: теория. Практика и перспективы развития: Монография / Э.Г. Скибицкий, В.В. Егоров. – Алматы: Гылым, 2004. – 221 с.
16. Современный словарь по педагогике / Сост. Рапацевич Е.С. – Мн.: «Современное слово», 2001. – 928 с.

Тема 2. ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

2.1. Образование в общеметодологическом и общекультурном аспекте

Понятие **образование** отличается широтой смысловых значений. Оно рассматривается как: *ценность* – предполагает приобщение к культуре; к тому, что накоплено человечеством; *система*, которая имеет элементы, связь, представленные на разных уровнях и по разным основаниям; *процесс* – осознание субъектом собственного взаимодействия с окружающим миром, обеспечивающее изменение, преобразование сознания; *результат* – свидетельство о завершении некоторого этапа и удостоверение этого факта сертификатом; *услуга* – создание условий для оптимального, эффективного процесса и максимального результата; среди критериев – *главное качество* [1].

Образование – процесс педагогически организованной социализации, осуществляемой в интересах личности и общества. Социализация (лат. *socialis* общественный) – процесс становления личности (усвоение языка, социальных ценностей и опыта, культуры, присущих данному обществу, социальной общности, группе и воспроизводство ею социальных связей и социального опыта). Социализация рассматривается как процесс и как результат. Основные характеристики образования показаны на рис.8.

Образование в соответствии с интересами и способностями личности – одно из фундаментальных прав человека. Общезначимость культуры и нравственных ориентиров деятельности и поведение человека делают образование предметом интереса не только индивида, но также общества и государства, которые активно влияют на образование, поддерживают те или иные образовательные институты, определенные модели педагогического процесса.

Общеизвестно, что *образование имеет три основные задачи*: а) передача культурного кода поколениям; б) передача профессиональных стандартов; в) воспитание элиты, которая будет руководить развитием обществом в следующий временной период.

В образовании объединяются обучение и воспитание. Они обеспечивают культурную преемственность поколений и готовность человека к выполнению социальных и профессиональных ролей.

В образовании непосредственное бытие человека соединяются с культурой, осмысливается и упорядочивается в системе художественных образов, нравственных категорий и научных понятий, социально одобряемых образцов поведения и т.п. Развивающаяся личность способна приобретать и перестраивать опыт, знания, навыки деятельности.

Классификация видов образовательной практики осуществляется по критериям формируемых и развиваемых в системе образования способностей (общее и специальное или профессиональное образование) и по уровням и сложности программ (дошкольное, основное школьное, среднее, высшее и др.).

Представления об образовании, его теоретическое осмысление исторически зависят от ряда целеполагающих аспектов, в том числе этических, социально-философских и педагогических. Соответственно образование выступает как важная категория целого ряда наук. Основополагающее значение имеет эта категория для педагогики.

Цели образования соотносятся с исторически и социально варьируемыми идеалами личности и образованного человека. Цели общества и цели обучающегося связаны друг с другом.

В современной педагогической науке преодолевается отношение к знаниям, умениям и навыкам как целям образования. Они как важнейшие его средства обеспечивают полноценное развитие личности и включение её в социально ценную деятельность, предполагающую различные возможности преобразования.



Рис. 8. Содержание образования

В образовании необходимо соотносить педагогическое руководство растущим человеком с его активностью и самостоятельностью в преодолении постепенно нарастающих и все-таки посильных трудностей обучения и воспитания. Формирование и поддержание образовательных мотивов личности – одна из основных задач педагогов и психологов.

Недооценка мотивационных факторов, манипулирование в межличностных отношениях в образовании способны не только замедлить развитие обучающихся, нанести вред их физическому здоровью, но и сформировать искаженную картину мира, вызвать отвращение к интеллектуальной деятельности и науке, что неизбежно негативно скажется

на поведенческих установках молодежи и нанесет ущерб социально-экономическому развитию общества и государства.

С понятием «образование» тесно связаны такие дефиниции как **образованность человека, образованность и компетентность специалиста. Образованность человека** – внутреннее свойство личности, которое развивается под влиянием внутренних и внешних, объективных и субъективных факторов и характеризует умение человека решать жизненно важные задачи на основе освоения им человеческой культуры и человеческого опыта. **Образованность специалиста** – умение личности адаптироваться в условиях профессиональной деятельности; проектировать и осуществлять свою специально-профессиональную деятельность; лично и профессионально самореализовываться; строить межличностные деловые, профессиональные, социальные связи и отношения; продолжать свое профессиональное образование (основное и дополнительное) (рис.9). **Компетентность специалиста** (лат. competens надежный, способный) – мера соответствия знаний, умений и опыта лиц определенного социально-профессионального статуса реальному уровню сложности, выполняемых ими задач и решаемых проблем. Например, к ключевым компетенциям педагога относят: коммуникативная, регулятивная, информационная и операциональная (проектно-технологическая, прогностическая). **Компетенция** (лат. competentia принадлежность по праву) – круг вопросов, в которых данная личность обладает глубокими познаниями и опытом.

Обучение и воспитание – стороны единого процесса образования. *Обучение* предполагает усвоение знаний, умений и навыков, позволяющих тому, кто обучает и тому, кто обучается, говорить на одном языке объективных значений элементов культуры. *Воспитание* предполагает усвоение нравственных ценностей и норм общественного поведения. Но такое усвоение невозможно без обучения.



Рис. 9. Структурные элементы образованности специалиста

В настоящее время образование определяется совокупностью аспектов (рис.10).

В *общекультурном аспекте образование* определяется как специальный институт. Его содержание отражает состояние общества и переход от одного состояния к другому. В настоящее время – это переход от индустриального к постиндустриальному или информационному обществу 21 века.

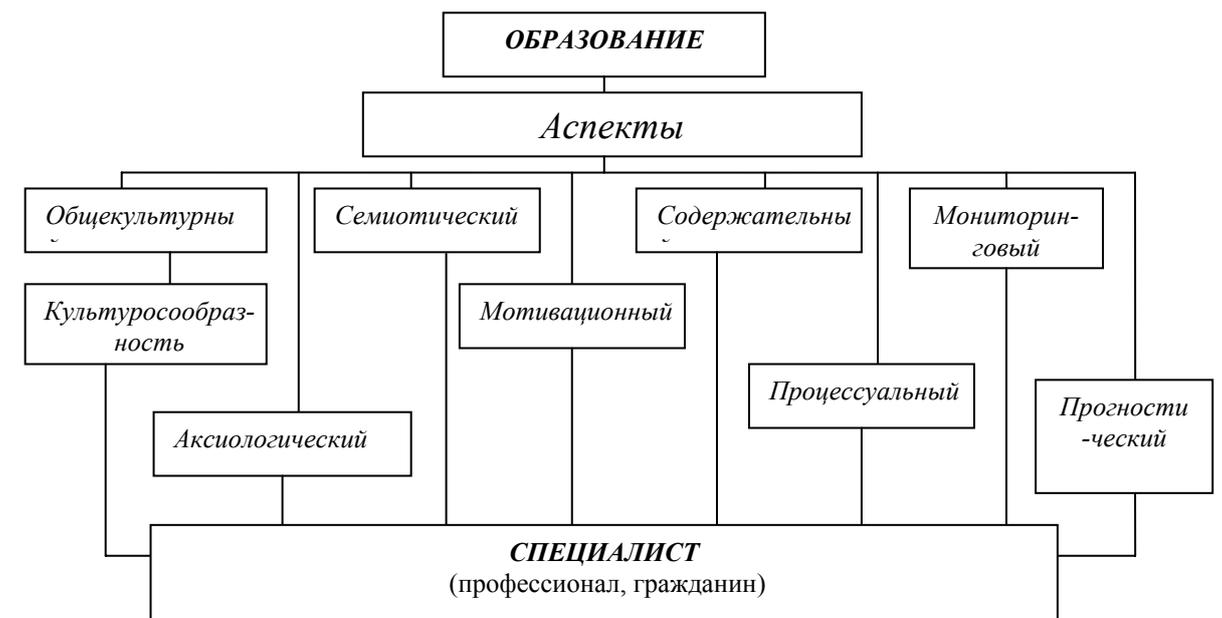


Рис. 10. Аспекты образования

Одним из основных принципов существования и развития образования является *культуросообразность*. В процессе образования человек осваивает культурные ценности. Авторы учебника [2] рассматривают соотношение культуры и образования в разных аспектах: в рамках культурологической парадигмы педагогической системы; через анализ учебных дисциплин культурологической направленности и др. В указанной работе обозначены основные социокультурные функции и развивающийся потенциал современного образования: образование – это один из оптимальных и интенсивных способов вхождения человека в мир науки и культуры; образование как практика социализации человека и преемственности поколений (формирование образа жизни, принятого в обществе; освоение различных форм жизнедеятельности; развития духовного потенциала человека для созидания и творчества); образование является механизмом формирования общественной и духовной жизни человека и отраслью массового духовного производства; образование как процесс трансляции культурно-оформленных образцов человеческой деятельности; образование как функция развития региональных систем и национальных традиций; образование является тем социальным институтом, через который передаются и воплощаются базовые культурные ценности и цели развития общества; образование в качестве активного ускорителя культурных перемен и преобразований жизни и в отдельном человеке [2, 63-67].

Интересное метафорическое представление взаимосвязи и взаимозависимости образования и культуры дает В.Ф. Сидоренко. По его мнению «образование – образ культуры, точнее, её воспроизводство через образование», а для социума «образование – это легкие». На *«вдохе»* образование «втягивает в себя всю культуру, обретая тем самым содержание и предмет для творческого воспроизводства, и само становится особой формой и образом культуры». На *«выдохе»* культура воспроизводится, давая социуму культурную форму и дееспособность» [3, 86].

А.Г. Асмолов вводит понятие *«культуры полезности»* и *«культуры достоинства»* [4]. Первая воспроизводит самое, не обладая ценностью, а образование нужно для того, чтобы подготовить человека к исполнению полезных служебных функций. Вторая признает главной, ведущей ценностью личность человека, независимо от того, что от него можно получить. Поэтому в такой культуре дети, старики, люди с отклонениями в развитии священны. Культура достоинства требует новой парадигмы образования, ориентированной на воспитание чувства собственного достоинства человека, чувства

свободы, что требует пересмотра содержания, организационных форм всей системы образования [4, 589].

В наше время пришло осознание того, что образование и воспитание являются условиями стабилизации общества и уровня его культурного развития. *Культурологическая парадигма образования* ориентирована не только на знания, но и на освоение элементов культуры, обучения, поведения, общения. С развитием культуры расширяется спектр её элементов. В частности, становится популярной точка зрения на формирование в образовании экологической культуры, включающей в себя экологические знания, экологическое сознание, экологию человека в целом. Педагогические проблемы приобретают общекультурное значение.

В перспективе развития человека содержание образования призвано обеспечить полноценное *«проживание»* отдельных возрастных этапов, психологически обоснованную последовательность усвоения компонентов культуры и видов деятельности, а также для развития различных способностей в целях самоопределения индивидов в мире труда, межличностных и общественных отношений.

Аксиологические (материальные и духовные ценности, их происхождение и сущность) и *семиотические* (знаковые системы) начала с необходимостью присутствуют во всех образовательных процессах.

Мотивированность обучающихся проявляется в их интересах и склонностях, обеспечивающих внимание к содержанию образования и способам его приобретения. Но образование развивает в человеке необходимую способность к самокритике мышления, рефлексирующей проверке и самокорректировке. Эти процессы имеют значение для становления творческих установок личности, движущих не только индивидуальное, но и общее культурное развитие. Отвечая различной возрастной структуре потребностей и способностей, содержание образования разворачивается преимущественно эмоционально переживаемых обучающимися представлений к рефлексивно и активно усваиваемой системе знаний о мире и отношений с людьми, которое расширяется в педагогическом процессе концентрично и линейно. Дидактически обоснованный отбор и представление такой содержательной учебной информации проводятся критериями полноты и системности видов деятельности, необходимых для развития интеллектуально-познавательных, эмоционально-ценностных, волевых и физических качеств личности, и соответствующего этим видам деятельности культурного содержания на различных уровнях сложности.

Все *содержательные и процессуальные аспекты образования* интегрируются в учебном плане. Современный план отличается вычлениением инварианта базового образования, как основы последующей или сопровождающей общее образование специализации. Общее и специальное образование взаимно предполагают друг друга.

Организационная система образования призвана обеспечить доступ к образованию всем способным его усвоить. *Дифференцированность образования* может иметь своим основанием только разворачиваемые во времени способности личности.

В современной России утверждается *личностно-ориентированная модель образования*, отрицающая манипулятивный подход к обучающимся. Образование ориентируется на демократизацию своих институтов, на гуманизацию образовательного процесса, возвращение к национальным и культурно-историческим традициям.

Ведение непрерывного педагогического мониторинга (англ. monitoring контролирование, проверка) обеспечивает систематический учет и контроль проявления того или иного процесса, за реализацией деятельности участников процесса обучения, направленной на достижение определенной цели. Структура педагогического мониторинга представлена на рис. 11.

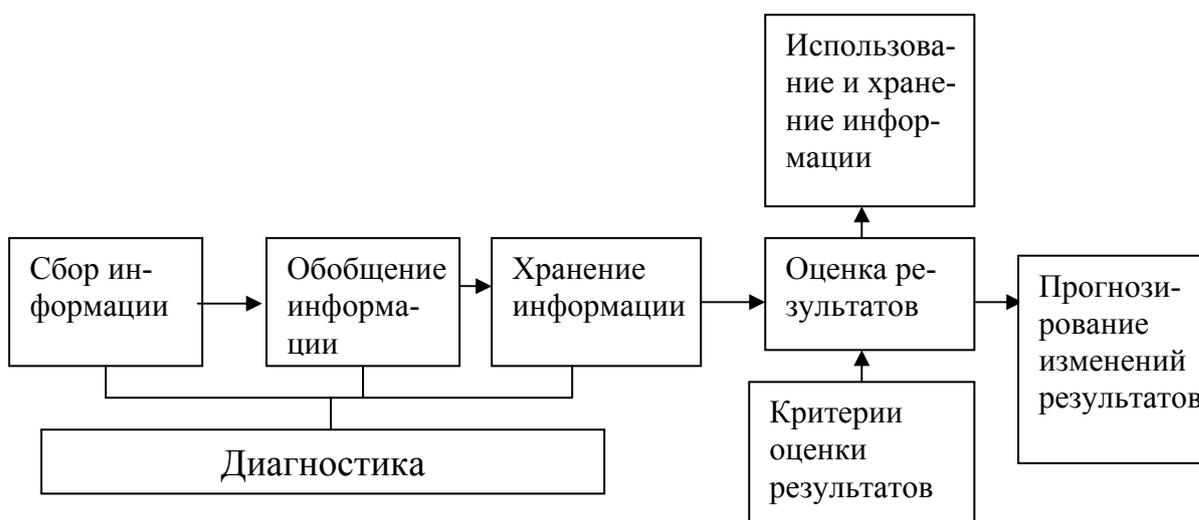


Рис. 11. Педагогический мониторинг

Педагогическое прогнозирование (греч. prognosis предвидение, представление) позволяет судить о состоянии образования в будущем и на основе этого строить перспективные модели профессиональной подготовки специалистов. Выделяют количественные (анализ временных рядов, казуальное моделирование) и качественные (мнение жюри, модель ожидания на респондента, метод экспертных оценок) методы прогнозирования. Метод сценариев является сочетанием количественного и качественного подходов.

Развитие систем образования планируется с учетом возможностей, предоставляемых современными средствами информатизации (информационные технологии и телекоммуникационные средства) и инновационными техническими средствами обучения.

2.2. Образовательное пространство, образовательная система, образовательная среда

При проектировании и развитии системы образования следует учитывать следующие категории (родовое понятие, обозначающее разряд предметов или наиболее общих их признаков): *образовательное пространство, образовательная система, образовательная среда*.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что существуют различные взгляды на содержание термина «образование» (В. В. Рубцов, И.Я. Лернер, Э.Н. Гусинский, И.В. Богданов и др.). **Образование** мы понимаем как специально организованный процесс по овладению человеком системой научных знаний, умений и навыков в определенной области, результат, которого соответствует целям, заданным государством, и фиксируется соответствующим документом образовательного учреждения. Каждое государство создает свою систему образования в соответствии со своей историей, своими традициями, культурой, национальными особенностями. Используя в дальнейшем прилагательное «образовательное» в словосочетании «образовательное пространство», мы будем придерживаться его значения, связанного с процессом целенаправленного формирования личности с заданными качествами.

Несмотря на широкое употребление дефиниция «пространство» не имеет четкого и однозначного определения. В литературных источниках оно трактуется как протяженность, место, не ограниченное видимыми пределами [18; 19]; форма бытия материи, характеризующая её протяжённость, структурность, сосуществование и взаимодействие элементов во всех материальных системах [20, 519] и др. В самом общем

смысле «**пространство**» понимается как протяженность, место, совокупность различных взаимодействующих элементов.

Итак, **образовательное пространство** (ОП) – существующее в социуме “место”, имеющее определенные размеры и обязательные атрибуты образовательного назначения: лица, оказывающие образовательные услуги; носители и источники содержания образования; образовательные учреждения; материально-техническая база образования; разнообразные средства обучения и другие [21]. Признак размерности и привязанности к месту позволяет рассматривать ОП как многоуровневое, состоящее из множества подпространств: образовательное, ограниченное рамками одного класса (группы), одного образовательного учреждения; районное, муниципальное, региональное, федеральное. Последнее можно включить в межгосударственное и даже мировое образовательное пространство. Каждое из них меняется во времени. Появляются новые образовательные учреждения: лицеи, гимназии, колледжи, негосударственные высшие учебные заведения, исчезают малокомплектные школы, издаются новые учебники и снимаются с производства старые. Происходит масса перемен. Однако ОП должно обладать свойством устойчивости на определенном временном интервале по ведущим признакам. Наполнение ОП должно соответствовать современным специальным требованиям и быть сравнимым с мировыми стандартами.

Описанием ОП может служить совокупность соответствующих статистических данных. Их перечень, количественные и качественные показатели позволяют оценивать образовательное пространство, сравнивать их между собой по нормативами (например, наполняемость класса (группы), уровень квалификация педагогов; технические средства обучения; компьютерные технологии и телекоммуникационные средства; педагогически полезные дидактические материалы, ориентированные на изучение различных учебных дисциплин и циклов; комплектами инструментальных средств; удовлетворение санитарно-гигиеническим нормам и пр.). Образовательное пространство можно рассматривать как поле потенциальных возможностей, позволяющих личности удовлетворить свои образовательные потребности, выбрать в нем индивидуальный маршрут для получения образования на различных стадиях своего развития. Образовательная система является условием формирования личностью индивидуального пути.

На образовательном пространстве можно построить **образовательную систему** и даже не одну. Например, если рассматривать высшее учебное заведение как образовательное пространство, то на нем можно создать систему профессиональной подготовки студентов, систему довузовской подготовки, систему послевузовской подготовки, систему дополнительного образования.

Система – целое, представленное организованным множеством структурных элементов, взаимосвязанных и выполняющих определенные функции; совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которая образует определенную целостность, единство; нечто целое, представляющее собой единство закономерно расположенных и находящихся во взаимной связи частей. Система создается для решения конкретных задач и достижения определенных целей. Она обладает свойством целостности. Оно не сводимо к сумме свойств её элементов. Система обладает качественно новыми свойствами, не присущими ее элементам.

Система образования – один из основных социальных институтов, важнейшая сфера становления личности, исторически сложившаяся общенациональная система образовательных учреждений и органов управления ими, действующая в интересах воспитания подрастающих поколений, подготовки их к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности, а также удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей. Охватывает учреждения дошкольного воспитания, образовательные, профессиональные (начальные или профессионально-технические средние) и высшие учебные заведения, различные формы профессиональной подготовки,

переподготовки и повышения квалификации работников, внешкольные культурно-образовательные учреждения.

Качество системы образования (образовательное учреждение) – совокупность основных свойств, соответствующих целям функционирования системы и её развития. Оценка свойств системы, т.е. её качеств выполняется с помощью критериев, отражающих признаки существования у системы определенных свойств.

В основу проводимой в Российской Федерации реформы системы образования положены принципы демократизации, децентрализации управления через его регионализацию и муниципализацию; самостоятельность учебных заведений в выборе путей своего развития; многоукладность и вариативность системы образования; предоставление регионам России права выбора собственной образовательной стратегии, создание собственных программ развития системы образования в соответствии с конкретными особенностями и условиями; национальное самоопределение школы; открытость образования; гуманизация образования и создание максимально благоприятных условий для раскрытия и развития способностей каждого обучающегося; гуманитаризация образования, дифференциация обучения и мобильность образования; развивающее обучение, непрерывное образование.

Любая система обладает функциональным свойством целостности. Она обособлена тем самым от остального мира, выступающего в качестве ее среды. **Среда** – ближайшее окружение объекта, во взаимодействии с которыми система формирует и проявляет свои свойства. Для образовательной системы внешней средой может быть образовательная система более высокого уровня, в которую система более низкого уровня входит как элемент. Такая образовательная система более высокого уровня выполняет роль внешней среды для системы низкого уровня. В общем случае образовательной средой какой-либо образовательной системы является часть образовательного пространства, внешняя по отношению к образовательной системе. **Среда** – пространственно-временная организация объективного мира, внешняя по отношению к объекту и оказывающая влияние на его состояние и развитие. Все то, что действует на объект, независимо от характера влияния, относят к факторам среды. Их можно классифицировать по различным признакам: характеру воздействия, форме значимости и пр. Если описать среду совокупностью условий, в которых существует, функционирует, изменяется, развивается объект, то можно выявить ведущие факторы, определяющие возможность и успешность функционирования и развития объекта. Знание их позволит спроектировать среду с желательной формой воздействия. При этом следует учитывать время действия фактора. По этому признаку выделяют стабильные, не меняющиеся во времени среды; изменяющиеся периодически и не периодически; ситуативные. Можно создать среду с заданными качествами.

Так как *среда это всегда часть какого-то пространства*, то ей можно присвоить соответствующие названия: образовательная, социальная, культурная, воспитательная, эстетическая и пр. Но любая среда по своему воздействию полифункциональна. Ее воздействие носит и образовательный, и культурный, и воспитательный характер. Название лишь подчеркивает совокупность ведущих факторов, оказывающих значимое влияние на объект. Им может быть отдельный ученик, студент.

Мировое образовательной пространство, являясь внешней средой системы образования любого государства, оказывает на нее большее или меньшее влияние.

2.3. Цели, содержание, структура непрерывного образования, единство образования и самообразования

В 21 веке непрерывность и так называемая поликультурность образования становятся основными принципами образовательной политики. Образование не ограничивается стенами учебных заведений. Обучение детей раннего возраста организуется на гибкой основе, с тем, чтобы семья и общественность совместно участвовали в этом и совместно несли необходимые расходы. Обучение в начальной и средней школе приобретает комплексный характер, все более нацеливается на обеспечение молодежи и взрослых широкой общей подготовкой, дающей возможность овладевать различными специальностями на протяжении всей жизни.

Непрерывное образование (НОб) – стадийный и целостный в своих элементах пожизненный процесс, обеспечивающий поступательное развитие творческого потенциала личности и всестороннее обогащение её духовного мира [5, 272]. В российской педагогической энциклопедии термин *непрерывное образование* трактуется как философско-педагогическая концепция, согласно которой образование рассматривается как процесс, охватывающий всю жизнь человека; аспект образовательной практики, представляющий её как непрерывающееся целенаправленное освоение человеком социокультурного опыта с использованием всех звеньев имеющейся образовательной системы; принцип организации образования, образовательной политики [6, 41].

Международная комиссия ЮНЕСКО по развитию образования считает, что *непрерывность образования* - это не столько система образования (отдельная), сколько принципы, на которых должна базироваться вся система образования и которая предоставляет развитие всех её составляющих частей.

Концепция непрерывного образования получила признание во всем мире как руководящая основа образовательной политики. В современном обществе НОб приобретает характер парадигмы научно-педагогического мышления.

В теории и практике НОб особо акцентируется вопрос образования взрослых за пределами базового образования – приобретение и повышение квалификации, переподготовка в процессе смены профессий, образование в ходе адаптации к меняющимся социально-экономическим условиям; досуговое образование и др.

Идея непрерывного образования имеет исторические корни. В истории философско-педагогической мысли идеи НОб восходят к представлению мыслителей древности, религиозно-философским учениям о непрерывном духовном совершенствовании человека. В европейской педагогической традиции идеи НОб связаны с представлениями о воспитании человека как члена общества и гражданина государства (Платон, Аристотель, Я.А. Коменский и др.),

Я.А. Коменский выдвинул концепцию НОб в которой видел «*всеобщее воспитание*», приобщение всех без исключения людей к культуре как средство достижения социальной гармонии, «*всеобщего исправления дел человеческих*».

Обращение современной философско-педагогической мысли, а затем и поворота специальных педагогических исследований к проблематике НОб связано с образовательными последствиями научно-технического прогресса.

Единая **система непрерывного образования** – комплекс государственных, негосударственных и общественных воспитательно-образовательных учреждений, обеспечивающий организационное и содержательное единство, преемственность всех звеньев образования, совместно решающих задачи воспитания, образовательной и профессиональной подготовки каждого человека с учетом актуальных и общественных потребностей, удовлетворяющих его стремление к самообразованию и саморазвитию на протяжении всей жизни.

Педагогические проблемы НОб нередко сосредоточиваются в области *андрагогики* (одно из обозначений отрасли педагогической науки, охватывающей теоретические и практические проблемы образования, обучения и воспитания взрослых). Проблемы НОб неотъемлемы от проблем, связанных с подготовкой педагогов для работы в этой системе

образования. Проблематику НОБ можно условно разделить на две основные области: а) первая связана с построением системы НОБ как части социальной политики; б) вторая – с самым процессом освоения человеком нового жизненного, социального, профессионального опыта [19].

По мнению исследователей НОБ выступает как путь и средство творческого роста личности, конструктивного преодоления ситуаций социального и профессионального жизненного кризиса. Особо интерес к НОБ резко возрос в конце 60-х годов. Он обусловлен кризисом мировой системы образования, её неспособностью идти в ногу с развитием общества. Быстрое приращение научных знаний, активное применение квалифицированных потребностей, девальвация знаний, а также с учетом постепенного старения населения, когда образование стало решающим фактором социального благополучия, происходит переориентация образования с детей и молодежи на все возрастные группы населения. Каналы реализации НОБ охватывают всю сферу формального и неформального образования и включают государственную образовательную систему, частные учебные заведения, очное, вечернее, очно-заочное и заочное обучение.

В мировой педагогике понятие НОБ выражается рядом терминов, например таких как *«продолжающее образование»*, *«пожизненное образование»*, *«пожизненное учение»*, *«перманентное образование»*, *«образование взрослых»* и др. К понятию НОБ тесно примыкает дефиниция *«возобновляющееся образование»*, означающее получение образования «по частям» в течение всей жизни, отход от практики длительности образования в образовательном учреждении (ОУч), оторванной от трудовой деятельности, чередование образования с другими видами деятельности, главным образом с работой.

По материалам ЮНЕСКО *«пожизненное образование»* включает весь процесс (не обязательно организованный) формирования личности человека. Процесс имеет приоритеты над результатом, который рассматривается вне связи со способами его получения. Делается акцент с обучения на учение. Система образования содержит все виды ОУч, образовательные программы, социальное и производственное окружение, учреждения культуры, книги, средства массовой информации, коммуникации, сферу межличностного общения. Также как концепция *«обучающего общества»*, она общая и малоинструментальная. Концепция *«возобновляемого образования»* первоначально исходила из использования для образования взрослых возможностей имеющихся ОУч. Позже возобладал общий подход решения этой задачи посредством координации всех специально организованных программ.

Разработка проблем НОБ в России обусловлена с отходом от частной централизации государственного регулирования образования, с социальной потребностью переключения в режим широкой и гибкой системы образовательных услуг.

Цель непрерывного образования не в том, чтобы человека учить всю жизнь, а в том, чтобы он научился учиться самостоятельно в течение всей жизни.

Непрерывное образование выполняет **функции** [19]: *диагностическую* (установление начального уровня подготовленности в той или иной области знаний), *компенсаторную* (восполнение пробелов в базовом образовании); *адаптивную* (оперативная подготовка и переподготовка в условиях меняющейся производственной и социальной ситуации); *развивающую* (удовлетворение духовных запросов личности, потребностей творческого роста); *культурологическую*.

В **задачу** НОБ входит создание условий для всестороннего развития любого человека, независимо от его возраста, места жительства, первоначально приобретенной профессии, но с учетом индивидуальных способностей, мотивов и интересов. Непрерывное образование ориентировано не только внешне на запросы общества, но и внутренне - на запросы личности, на её активность. Основой практики НОБ стала установка на изучение и удовлетворение образовательных потребностей, создание широкого набора образовательных услуг.

Содержание непрерывного образования включает следующие блоки:

- совершенствование традиционных звеньев в системе образования: дошкольного, общего среднего, профессионального, повышение квалификации переподготовки кадров;
- развитие общественных форм образования и самообразования в учебно-информационных центрах, на разнообразных курсах. Семинарах, в клубах по месту жительства, работы, учебы и т.п. особое место отводится средствам массовой информации, библиотекам, различным обществам и др. педагогически сориентированным формам общественного образования и самообразования;
- создание и совершенствование единой государственной и общественной системы профессиональной ориентации и профотбора;
- развитие непрерывного образования по отраслям науки и самообразования, ориентированных на опережающее кадровое обеспечение.

Модель непрерывного образования включает следующие элементы:

1. Временная характеристика: процесс всей жизни.
2. Пространственная характеристика: место неограниченно.
3. Внешняя характеристика: максимальное сближение школы со всеми другими сферами общественной деятельности, принцип «открытой школы».
4. Внутренняя характеристика: сомкнутость, преемственность всех ее элементов, плавные переходы от низших ступеней к высшим. Различные типы обучения взаимно дополняют друг друга.
5. Количественная характеристика: включает не только подрастающее поколение, но и все старшее поколение, являясь в принципе всеохватывающим.
6. Функциональная характеристика: обучающийся – субъект самообразования.
7. Характеристика развития: ведущая тенденция – непрерывное обновление содержания, форм и методов обучения, интенсификация педагогического процесса.

Развитие системы НОБ происходит с учетом следующих **принципов**: 1) *принцип гуманизации* - ориентирование на личность; 2) *принцип индивидуализации* - учет различий в интеллектуальной, эмоциональной и волевой сферах различий личности, принятие во внимание физических особенностей её психического развития и возможностей включения в коллективные формы деятельности; 3) *принцип дифференциации* - ориентирование процесса образования на создание условий для полного проявления возможностей присущих человеку и его выбор; 4) *принцип гуманитаризации* - усиление внимания к дисциплинам гуманитарного цикла, обогащение естественных и технических дисциплин материалом, раскрывающим борьбу идей, человеческой судьбы, зависимость социально-экономических и научно-технического прогресса, от личностных способностей, профессиональной компетентности специалистов; 5) *принцип демократизации* - развитие активности, инициативы, творчества личности, соучастие в управлении образованием, равенство доступа; 6) *принцип интеграции* - объединение всех воспитательных сил общества: школы, семьи, трудовых коллективов, общественных организаций, направленных на развитие целостных знаний и достижения поставленных целей. «Горизонтальная интеграция» НОБ – соотнесённость образования, получаемого вне формальной образовательной системы, с образованием в рамках ОУч и специально организованных образовательных программ»; 7) *всеобщий характер НОБ* (включенность всего населения в различные структуры и уровни образования); 8) *преемственность* между различными ступенями образования и разными направлениями формирования личности; 9) *взаимосвязь* общего и профессионального образования; 10) *политехническое образование*, дополняемое подготовкой на производстве, обеспечение возможности переквалификации; 11) *открытость и гибкость системы образования*: свобода выбора профиля обучения и возможность воспользоваться услугами системы образования в любом возрасте; 12) *релевантность* (связь с жизнью индивида профессиональной и социальной деятельностью).

В *социально-образовательной практике* ключевое значение для осуществления НОб имеет преимущество звеньев образовательной системы и разветвленность каналов неформального образования за пределами базового образования.

В процессе НОб значительно усиливается *роль психологического фактора*. Потребность в образовании формируется путем развития мотивационной сферы личности, воспитание ценностного отношения человека к духовному богатству общества. Следовательно, в процессе НОб следует создавать условия, обеспечивающие готовность личности к самообразованию, овладению методами, приемами самообучения. В этой связи повышается значимость изучения и учета психологических особенностей развития личности на всех этапах НОб.

Важной *чертой практики НОб* становится *самостоятельный выбор* образовательных целей и средств их достижения. Идея НОб связана с переходом образовательной теории и практики от парадигмы преподавания, в рамках которой человек выступает как «объект обучающих воздействий», к парадигме НОб, предполагающей гуманистический тип отношений участников образовательного процесса, саморазвитие обучающихся.

В *личностном плане* НОб реализуется не только за счет функционального включения человека в образовательный процесс или организационных мер, обеспечивающих преимущество звеньев, но благодаря формированию внутренней личностной позиции, обеспечивающей преимущество образования во внутренний мир личности. НОб является способом выработки её смысловых, жизненных ориентиров, включая и профессионально-образовательный, один из жизненно важных направлений самореализации, который осуществляется средствами образования.

Основными этапами НОб являются следующие: а) обучение, воспитание и развитие человека, предшествующие его вступлению в самостоятельную жизнь (детско-юношеское образование); б) учебная деятельность в период взрослой жизни, сочетаемая с различными видами практической деятельности (образование взрослых) [18].

Пути реализации концепции НОб разрабатываются на основе педагогического прогнозирования (специально организованное комплексное исследование, направленное на получение опережающей информации о перспективах развития педагогических объектов с целью оптимизации содержания, методов, средств и организационных форм воспитательно-образовательной деятельности на различных ступенях образования).

Значительные возможности осуществления НОб связаны с *дистанционным обучением*. В связи с растущим уровнем информатизации общества, в том числе и системы образования, расширением возможности доступа к образовательным ресурсам ОУч все в большей степени информационные технологии и коммуникационные средства выполняют ориентирующую роль во взаимодействии человека с гибкой и разветвленной информационно-образовательной средой любого уровня.

Важнейшие проблемы НОб связаны с интеграцией сложившейся образовательной системы и ОУч нового типа, координацией и интеграцией российского образования с мировым образовательным сообществом. В ряде стран действуют региональные, национальные и международные центры, разрабатывающие проблематику и координирующие программы и информационный обмен по вопросам НОб (преимущественно в русле непрерывного образования взрослых).

2.3. Система образования в России

В соответствии со ст. 8 Закона РФ «Об образовании» **система образования** представляет собой *«совокупность взаимодействующих преимущественных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и*

направленности; сети реализующих их образовательных учреждений независимо от их организационно-правовых норм, типов и видов; органов управления образованием и подведомственных им учреждений и организаций”.

Идеал системы образования – воспитание личности, которая в своем сознании поднимается до проблем предвосхищения будущего общества, владеет объемом знаний, приближающимся к объему знаний общества [14].

Любое государство создает свою систему образования в соответствии с национальной культурой, традициями, опытом воспитания, сложившимися видами образования. На рис. 12 показаны виды и уровни образования.



Рис. 12. Виды и уровни образования

Основными особенностями современного этапа развития высшей школы являются следующие: а) демократизация системы образования, расширение прав и автономности вузов; б) усиление тенденции к стремлению вузов включиться в международное информационно-образовательное пространство; в) расширение спектра предоставляемых образовательных услуг; г) активизации вузов в области региональной образовательной политики, направленные на удовлетворение образовательных потребностей существующего рынка труда; д) развитие многоуровневой системы непрерывного образования.

В современном высшем образовании на первый план выходят антропологические, экзистенциальные, гуманистические и прагматические методологические программы.

Структура системы высшего и послевузовского профессионального образования

Все процессы, протекающие в современной системе высшего профессионального образования в России, отражены в законах РФ «Об образовании» и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» и программных документах правительства России.

Система образования в России представляет собой совокупность: органов управления образованием и подведомственных им учреждений и организаций; преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности; сети образовательных учреждений, реализующих стандарты, независимо от их организационно-правовых норм, типов и

видов; органов управления высшим и послевузовским профессиональным образованием, а также подведомственных им предприятий, учреждений и организаций.

Система профессиональной подготовки кадров в Российской Федерации показана на рис. 13.



Рис. 13. Система профессиональной подготовки в России

Структура системы высшего и послевузовского профессионального образования представляет собой:

1) сеть научных, проектных, производственных, клинических, медико-профилактических, фармацевтических, культурно-просветительных предприятий, учреждений и организаций, ведущих научные исследования и обеспечивающих функционирование и развитие высшего и послевузовского профессионального образования;

2) государственных образовательных стандартов высшего и послевузовского профессионального образования и образовательных программ высшего и послевузовского профессионального образования;

3) имеющих лицензии высших учебных заведений и ОУч соответствующего дополнительного профессионального образования независимо от их организационно-правовых форм;

4) общественных и государственно-общественных объединений (творческих союзов, профессиональных ассоциаций, обществ, научных и методических советов и иных объединений).

Ступени высшего профессионального образования. Сроки и формы его получения

В Российской Федерации устанавливаются следующие **ступени высшего профессионального образования**:

– высшее профессиональное образование, подтверждаемое присвоением лицу, успешно прошедшему итоговую аттестацию, квалификации (степени) «*бакалавр*» – не менее чем через четыре года;

– высшее профессиональное образование, подтверждаемое присвоением лицу, успешно прошедшему итоговую аттестацию, квалификации «*дипломированный специалист*» – не менее чем через пять лет, за исключением случаев, предусмотренных соответствующими государственными образовательными стандартами;

– высшее профессиональное образование, подтверждаемое присвоением лицу, успешно прошедшему итоговую аттестацию, квалификации (степени) «*магистр*» – не менее чем через шесть лет.

Профессиональное образование строится на следующих концепциях обучения: одной профессии; ступенчатое; многоуровневое; концепция базового и специального профессионального обучения; подготовка специалиста по сокращенным программам.

Система образования в России и других странах – открытая, непрерывно развивающаяся, которая обладает рядом **свойств**. К ним относятся следующие: а) система образования эффективна, если соответствует времени и основывается на стратегии развития общества и человека в нем; б) система образования ориентирована на будущее; в) система образования постоянно обновляется целями, содержанием, образовательными технологиями, механизмами управления.

Дополнительное образование

Дополнительные образовательные программы и дополнительные образовательные услуги реализуются в целях всестороннего удовлетворения образовательных потребностей граждан, общества, государства в различных образовательных учреждениях и посредством педагогической деятельности.

Дополнительные образовательные программы различной направленности реализуются:

– в общеобразовательных учреждениях и образовательных учреждениях профессионального образования за пределами определяющих их статус основных образовательных программ;

– в образовательных учреждениях дополнительного образования, имеющих соответствующие лицензии;

– посредством индивидуальной педагогической деятельности.

Учреждения дополнительного образования осуществляют разнообразную работу по различным направлениям: научно-техническую; спортивно-техническую; физкультурно-спортивную; художественно-эстетическую; туристско-краеведческую; эколого-биологическую; военно-патриотическую; социально-педагогическую; культурологическую, естественнонаучную и др.

К видам учреждений дополнительного образования детей и подростков относятся:

А) учреждения, реализующие дополнительную образовательную программу одной направленности: школы, стадионы, спортплощадки и комплексы, станции, детские студии художественной направленности;

Б) учреждения, реализующие дополнительные образовательные программы разной направленности: дворцы и дома детского и юношеского творчества, центры, клубы, детские парки, музеи, детские и юношеские библиотеки, детские оздоровительно-образовательные лагеря.

Наряду с традиционными проблемами перед системой образования стоят глобальные: развитие планетарного мышления; воспитание человека, творящего

общечеловеческие ценности и готового цивилизованно решать глобальные экологические, экономические, энергетические, продовольственные и иные задачи.

2.4. Информационное образовательное пространство и дистанционное образование

Современное общество живет в *информационном пространстве* (ИП), которое представляет собой специфическое информационное окружение человека (сочетание текстов, графического изображения, звуковых и аудиовизуальных сообщений и др.). Возникает общая проблема информационной (коммуникационной) адаптации человека в обществе и частная – функционирование в ИП системы образования, использование новых возможностей.

Если «покрыть» образовательное пространство информационным, то получится **информационно-образовательное пространство**. Его проще и удобнее представить в виде объединения множества региональных информационно-образовательных пространств. Для их описания необходимо выделить четыре составляющих, отражающие региональные особенности:

1. Описание географического положения региона, особенностей социокультурной и промышленной среды, национальный состав населения, особенности национальных культур, традиций, языка, особенности национально-регионального компонента содержания образования, ресурсы для функционирования региональной системы дистанционного образования.

2. Характеристика существующих в регионе ОУч, уровень подготовленности обучающихся, квалификации педагогических кадров и др., т.е. описать информационно-образовательное пространство.

3. Отразить удаленность ОУч от научных и культурных центров.

4. Описать обеспеченность ОУч информационными технологиями и телекоммуникационными средствами (ИТТС).

При работе в информационно-образовательном пространстве существует проблема, связанная с правовыми основами распространения информации в системе образования. К ним относятся: а) право обучающихся на получение различного вида информации; б) защита от использования информации об обучающихся другими лицами ему во вред и от несанкционированного доступа к базам данных (школьным, вузовским и др.); в) авторское право, и, в частности, применение в образовательных целях информации, на которую наложен запрет на бесплатное распространение; г) защита информации от преднамеренной и непреднамеренной порчи (особенно актуальна в связи с появлением компьютерных «вирусов») и др.

Дистанционное образование, его место и функции в общей системе образования

Изменения в современной системе образования обусловлены ориентацией на фундаментализацию и непрерывность образования, на максимальное удовлетворение образовательных потребностей человека. Средством достижения таких целей должны быть высокотехнологичные и научно обоснованные организационные формы, имеющие дистанционный характер и реализованные на базе современных средств информатизации образования.

Интеграция информационных технологий и телекоммуникационных средств и дистанционного образования (ДОб) послужило основой создания открытой системы образования, которая позволяет осуществить многоцелевые, в том числе трансдисциплинарные, образовательно-профессиональные программы, доступные различным социальным группам и слоям населения. В течение последних трех десятилетий ДОб стало глобальным явлением образовательной и информационной

культуры. Развитие ДОБ выявило тенденцию интернационализации, создания интернациональных образовательных структур различного назначения.

Словосочетание «дистанционное образование» (distance education) прочно вошло в мировой образовательный лексикон. Оно выросло из образования по телевидению на Западе, заочного образования и образования по переписке. В России оно обогатилось современными достижениями в области педагогики, психологии, эргономики, информатики, средств информатизации, кибернетики и др.

Мировой и отечественный опыт показывает, что дистанционное образование значительно дешевле традиционного образования. Как показал всероссийский эксперимент в области ДОБ выигрыш составляет от 10 до 50% затрат, предусмотренных при традиционной форме обучения. Причем тенденция к снижению затрат на ДОБ будет тем значительнее, чем более массовым будет стремление к получению высшего образования по дистанционной форме обучения. Развитие ДОБ признано одним из ключевых направлений основных образовательных программ ЮНЕСКО «Образование для всех», «Образование через всю жизнь», «Образование без границ» и др.

По мнению ученых, система ДОБ направлена на расширение образовательной сети в России; на наиболее полное удовлетворение потребностей и прав человека в области образования; предоставление различным слоям населения независимо от места проживания, в том числе и за рубежом образовательных возможностей. Кроме того, система ДОБ позволяет получить как базовое, так и дополнительное образование.

Термин «дистанционное образование» в литературе трактуется как *комплекс образовательных услуг*, предоставляемых широким слоям населения в стране и за рубежом с помощью специализированной информационно-образовательной среды, базирующейся на средствах обмена учебной информацией на расстоянии [5]; *форма образования*, обеспечивающая использование новейших технических средств и информационных технологий для доставки учебных материалов и информации непосредственно потребителю, независимо от его местоположения [7]; *дидактическая, технологическая система личностно-ориентированного непрерывного образования*, реализуемая с помощью виртуальной информационно-образовательной среды, оперативное общение с которой обеспечивается независимо от места проживания обучающегося и без нарушения его обычного уклада жизни [8]; *система*, в которой реализуется процесс дистанционного обучения и осуществляется индивидуумом достижение и подтверждение образовательного ценза [9]; педагогическая система, в которой реализуется процесс дистанционного обучения с подтверждением образовательного ценза [10]; важнейший социальный механизм, способствующий адаптации общества к новым рыночным условиям и др. Мы здесь будем придерживаться определения «дистанционное образование», приведенного в работе [7]. На наш взгляд, оно наиболее полно отражает семантику этого понятия.

Проведенный анализ отечественной и зарубежной практики ДОБ позволяет выделить следующие *характерные его черты*: гибкость, модульность, экономическая эффективность, новая роль и специфические функции педагога, дальное действие, асинхронность, охват, новая роль и деятельность обучающегося, параллельность, новые формы контроля качества образования, использование специализированных технологий и средств обучения, социальность, интернациональность, опора на средства передачи образовательной информации. ДОБ меняет содержание всех элементов педагогической системы. Перечисленные черты определяют преимущество ДОБ перед другими формами получения образования. Одновременно дистанционное образование предъявляет новые специфические требования, как к педагогу, так и обучающемуся. Основу педагогического процесса при дистанционном образовании составляет целенаправленная и контролируемая активная самостоятельная работа обучающихся [16].

Дистанционное образование активно развивается и используется в многочисленных зарубежных и российских вузах. В настоящее время существуют

различные модели ДОБ. Например, в развитых странах Запада ДОБ реализуется в трех моделях.

1. *Модель дистанционного обучения (ДО) на базе одного университета с наличием в нем классического очного образования.* Имея подготовленный профессорско-преподавательский состав, традиционные университеты обладают значительным интеллектуальным потенциалом для проектирования и создания педагогически полезных курсов на базе современных технологий мультимедиа и гипермедиа. Обучение осуществляется в основном с применением кейс-технологий (печатные пособия, аудио- и видеокассеты и др.) с использованием телекоммуникационных технологий. Такая модель организации ДО характерна для многих ведущих университетов мира, например, Оксфордский и Кембриджский университеты (Англия), Шеффилдский университет (Шотландия), Балтийский университет (Швеция), Открытый университет (Турция) и др.

2. *Модель дистанционного обучения, основанная на сотрудничестве нескольких учебных заведений.* Такое сотрудничество в проектировании, создании и использовании курсов ДО повышает их педагогическое качество, делает эти курсы менее дорогостоящими. Сотрудничество может быть национальным и интернациональным. Примером такой модели ДО может быть сотрудничество Северных колледжей Англии, консорциум девяти традиционных университетов - открытое обучение Австралии, Балтийский университет в Швеции объединяет более пятидесяти университетов балтийского региона и др.

3. *Модель дистанционного обучения в университетах, специально созданных для этих целей.* В основе обучения лежит активная целенаправленная самостоятельная работа обучающихся с учебными пособиями, специальной литературой, записями на аудио- и видеокассетах, компьютеризированными курсами. Наряду с этими средствами обучения в педагогическом процессе применяются компьютерные телеконференции. Введение телеконференций потребовало определенных изменений в учебных планах и в организации образовательного процесса. Такая модель организации ДО применяется в Открытом университете Великобритании, Испанский национальный университет ДОБ, Голландский открытый университет и др.[11].

Процесс осмысления, становления и развития ДОБ в России начался в начале 90-х годов. В 1994-1996 гг. в Москве прошли международные конференции по дистанционному образованию. В них приняли участие ведущие специалисты из США, Великобритании, Канады, Германии и других стран. Значительный вклад в популяризацию и обеспечение организационной и научной поддержки ДОБ внесли всероссийские, а затем международные конференции по ДОБ, организуемые Московским государственным университетом экономики, статистики и информатики и Евразийской ассоциацией дистанционного образования. В них активное участие приняли Центр информатизации Минобрнауки России, Современная гуманитарная академия (СГА) и др.

Однако процесс развития ДОБ в России сдерживался и сдерживается сейчас рядом причин. К ним относятся: отсутствие целостной теории и приемлемого для этого вида образования материально-технического обеспечения, дефицит современных средств информатизации, неподготовленность педагогов работать в режиме ДО, нет механизма материального и морального стимулирования для педагогов, отсутствие нормативно-правовой базы и другие. Тем не менее, эта форма образования сегодня активно внедряется в образовательную систему России в различных организационных структурах. Они включают в себя:

– институты дистанционного образования в организационных рамках классического вуза, например, Институт дистанционного образования Московского государственного университета экономики, статистики и информатики и др.;

– консорциумы образовательных учреждений, работающих в режиме головной организации, оказывающей образовательные услуги, и её региональных подразделений, например, Международный институт менеджмента “ЛИНК” и др.;

– образовательный холдинг СГУ, включающий в себя Современную гуманитарную академию, Академию переподготовки офицеров, Гуманитарно-технический институт.

Анализ организации и проведения педагогического процесса в этих учреждениях показывает, что в основном он основан на использовании кейсовой и сетевой технологий. Кроме этих технологий обучения применяются другие, например, в СГА широко используются TV - технологии, технология юнит, содержащая «экстрат» из учебников, статей, монографий по теме учебных дисциплин; учебный материал юнит подкрепляется видеолекциями, мультипреподавательское спутниковое телевидение. Основной формой учебно-познавательной деятельности обучающихся является самостоятельная работа с учебно-методическим материалом на твердой основе или в электронном виде, а также с использованием сети Интернет. В качестве обратной связи между обучающимся и педагогом используется телефонная связь, обычная или электронная почта. Итоговая аттестация обучающихся проводится на базе вуза или его филиалов.

В последнее время появилась новая организационная структура в системе ДОБ – виртуальные университеты. Однако они еще не имеют признанного статуса.

Практика реализации ДОБ в системе непрерывного профессионального образования требует комплексного учета нормативно-правового, финансового, социального, мировоззренческого, ценностного, методологического, технологического, организационного, педагогического, психологического и эргономического аспектов. Кроме того, при реализации ДОБ необходимо учитывать следующие факторы: рентабельность и быстрая окупаемость материальных затрат; неограниченность набора обучающихся при относительно ограниченном персонале педагогического состава; возможность получения образования в любом возрасте, без отрыва от производства и для инвалидов; получение диплома столичного вуза в отдаленном районе проживания; обеспечение навыков по работе с современными информационными технологиями и телекоммуникационными средствами; возможность обучения по индивидуальному плану и в удобном для себя месте и др.[12].

2.5. Мировые тенденции развития образования

Мировое информационно-образовательное пространство можно представить в виде универсального множества, объединяющего информационно-образовательные пространства всех стран мира. Их образовательные системы различаются по философским, культурным традициям, целям и задачам, качественному состоянию. Однако они едины по глобальным тенденциям при сохранении разнообразия: стремление к демократичной системе образования, т.е. доступность образования всему населению страны и преимущество его ступеней и уровней, представление автономности и самостоятельности ОУч; обеспечение права на образование всем желающим; значительное влияние социально-экономических факторов на получение образования; увеличение спектра учебно-организационных мероприятий, направленных на удовлетворение разносторонних интересов, так и на развитие способностей обучающихся; разрастание рынка образовательных услуг; расширение сети высшего образования и изменение национального состава студенчества; поиск компромисса между жесткой централизацией и полной автономией в сфере управления; приоритетное финансирование образования в развитых странах мира; постоянное обновление и корректировка образовательных программ; отход от ориентации на “среднего” обучающегося, повышенный интерес к одаренным, раскрытие и развитие способностей средствами образования; поиск дополнительных ресурсов для образования детей с отклонениями в развитии, детей инвалидов.

Мировое образовательное пространство полиструктурно: участие разных образовательных систем в международных проектах и программах; функционирование международных и открытых университетов и др.

В конце XX века ярко проявились новые тенденции мирового образования. К ним относятся: а) ориентация большинства стран на переход от элитного образования к высококачественному образованию для всех; б) углубление межгосударственного сотрудничества в области образования; в) увеличение в мировом образовании гуманитарной составляющей в целом, а также за счет введения новых человекоориентированных научных и учебных дисциплин: политологии, психологии, социологии, культурологии, экологии, эргономики, экономики; г) широкое распространение нововведений при сохранении сложившихся национальных традиций и национальной идентичности стран и регионов.

ЮНЕСКО осуществляет организационное регулирование процесса развития мирового образовательного пространства. Международные правовые акты ЮНЕСКО глобализируют современное образование, выводя на уровень первостепенных задач: воспитание людей в духе мира, демократии и гуманизма, уважение прав человека, культурных ценностей и традиций других народов, сохранение окружающей среды [13]. Культура нового XXI века должна быть нацелена на формирование человека, чья свобода неотделима от свободы общества.

Индустриальное развитие привело общество к наукоемким, интеллектуальноемким, энергоемким, образовательноемким технологиям производства, к экономикам, в которых стоимость становится общественным измерителем и в сфере интеллектуального труда, т.е. затрат знаний. Возрастает роль образовательных систем в образовании, характер их функционирования.

Образование как социальный институт реализует доктрину образования, которая определяет взаимоотношения государственного строя и социально-экономическое устройство – образовательная система. Это взаимоотношения «надсистемы» и «подсистемы».

А.И. Субэтто в работе [14] выделяет две крупные доктрины в мировом образовании: «либеральную» и «государственную». Главным системообразующим фактором различий выступают отношения: «личность – образование, личность – государство, образование – государство».

Концепция либерального общества – концепция «атомарного» социума, в котором абсолютным «атомом» социальной дискретности выступает человеческий индивид, его интерес, его свобода, его собственность (частная собственность). Вся логика социального механизма в доктрине либерального общества выстраивается, исходя из системы ценностей: «ядром которых выступает свобода личности, её интерес, в первую очередь экономический интерес. Идеалом экономического механизма в таком обществе становится свободный рынок и «свободная конкуренция».

Образование как подсистема такой либеральной организации «сканирует» такую либеральную организацию, т.е. является либеральным образованием. Главным принципом этого вида образования является: широкий простор рыночных отношений в сфере образования, наименьшая ответственность государства за качество образования, абсолютизация свободы выбора школы, выбора дисциплин и т.п. со стороны обучающегося как приоритетные ценности образования. Главный продукт образования – образовательная услуга. В либеральном обществе гражданин, получив полную свободу как бы, несет полную ответственность за выбор «образовательного маршрута» и уровень своей образованности, профессиональную квалификацию.

Доктрина государственного образования исходит из системы взглядов на образование как важнейший социальный и государственный институт. Главный принцип государственного образования: обязательность образования. Оно рассматривается как необходимый институт общественных отношений и как ведущая потребность для сохранения, саморазвития и выживания общества в целом и отдельного человека; доступность образования как гарантируемая и обеспечиваемая государством система возможностей для любого члена общества независимо от его социально-экономического,

политического, национального положения и возраста получить определенный уровень образования в соответствии со своими потребностями; государственность образования. Государство является основным политическим, социально-экономическим институтом функционирования и развития общества. Образование как один из социальных институтов одновременно выступает в качестве одного из средств стратегии политики государственного управления развитием общества.

Принцип государственного образования означает: а) высшую приоритетность государственной политики в области образования; б) обеспечение со стороны государства самой высокой социальной престижной школы учителя-педагога на всех уровнях образования по всем направлениям государственного стимулирования; в) приоритетность опережающего финансирования материально-технического и библиотечного обеспечения; г) максимальное обеспечение бесплатного образования. Вековая традиция российского образования – государственное образование.

Главным продуктом образовательно-педагогического производства становится личность, гражданин, профессионал. Личность имеет право получить образование и в определенном смысле принуждается к получению определенного образовательного ценза, утвержденного государством и обществом. Рыночные отношения, коммерциализация в сфере образования жестко ограничивается и управляется государством.

Главная магистральная линия в мировых тенденциях развития образования направлена на рост государственного образования, повышение ответственности общества и государства за восходящее воспроизводство качества человека, качества общественного интеллекта.

Многообразие государственно-политических и социально-экономических устройств в странах мира обуславливает многообразие систем образования. Чисто либеральных и чисто государственных систем образования нет. Но эти два полюса означают две главные тенденции. Англо-американская доктрина образования ближе к либеральной, немецко-русская – к государственной.

Целевая установка США – переход в XXI веке к всеобщему высшему образованию. К этому их подталкивает конкуренция по качеству интеллектуальных ресурсов и качеству образования между развитыми странами мира, в первую очередь, эффективно выполняемая программа обеспечения и всеобщего высшего образования в Японии.

В рамках происходящих на *Западе реформ в сфере высшего образования* прослеживаются следующие общие **тенденции**:

1. **Специализация**, направленная на обучение навыкам самостоятельного поиска перспективных приложений методологии исследований и разработок. Её смысл заключается в том, что в структуру педагогического процесса включается выработка навыков инженерно-поисковой, конструктивной, изобретательской деятельности.

2. **Повсеместная ориентация большинства стран на переход** от элитного образования к высококачественному образованию для всех.

3. **Перестройка педагогического процесса**, направленная на то, чтобы усвоение знаний носило творческий характер и закладывало бы базу для научно-исследовательской и конструкторско-проектной деятельности.

4. **Существенное продвижение дифференциации и индивидуализации процесса обучения** на основе создания новых поколений учебных программ с максимально конкретизированным уровнем учебных успехов, на который должен выйти каждый обучающийся и достижение которого объективно проверяется педагогом при помощи компактных методик.

5. **Активный поиск инновационной методической системы**, которая ориентирована не только на интеллект личности, но и на эмоциональную и подсознательную сферу психики человека, направленную на то, чтобы обучающийся из пассивного объекта становился субъектом педагогического процесса.

6. **Внедрение принципов непрерывного образования** и создание новых типов ОУч для неформального образования: народные дома, общинные сети саморегулируемого образования, информационно-обучающие и консультирующие центры, общественные залы, центры образования женщин и др.

7. **Гуманитаризация образования** – система мер, направленных на приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании образования. Это будет способствовать формированию личностной зрелости обучающихся.

8. **Углубление межгосударственного сотрудничества в области образования**, поэтому мировое сообщество стремится к созданию глобальной стратегии образования человека независимо от места проживания и образовательного уровня.

9. **Значительное распространение нововведений** при сохранении сложившихся национальных традиций и национальной идентичности стран и регионов.

Основными тенденциями развития высшего образования в России являются: рост численности обучающихся; демократизация, проявляющаяся в росте децентрализации управления системой образования, в придании большого объема прав вузам, в изменении статуса студентов и педагогов; диверсификация, проявляющаяся в появлении негосударственных вузов; либерализация системы образования; изменение целей образования; рост числа вузов, как внебюджетных, так и бюджетных, использующих ДОБ; интернационализация высшего образования; непрерывность образования.

Вышеназванные тенденции взаимообуславливают друг друга и в целом подтверждают необходимость формирования новой образовательной парадигмы [15].

Вопросы для самоконтроля

1. В каких аспектах может рассматриваться взаимосвязь образования и культуры?
2. Назовите цели и содержание непрерывного образования.
3. Назовите принципы развития системы непрерывного образования.
4. Какие Вы знаете важные черты непрерывного образования?
5. Что представляет собой система образования России?
6. Какова структура высшего образования в России?
7. Что такое дистанционное образование? Каковы его особенности?
8. Раскройте смысл понятия “информационное образовательное пространство”.
9. Как понимается мировое образовательное пространство?
10. Какие свойства характерны для современного мирового образовательного пространства?
11. Перечислите особенности либеральной и государственной системы образования.
12. Какие тенденции характерны для современного мирового образовательного пространства?
13. Роль ЮНЕСКО в развитии мирового образовательного пространства.

Литература

1. **Пинигина Г.В.** Социально-психологические аспекты управления коллективом: Учеб. пособие / Г.В. Пинигина. – Кемерово: Кузбас. политех. ин-т, 1989. – 72 с.
2. **Безрукова В.С.** Педагогика. Проективная педагогика. Учебное пособие для инженерно-педагогических ин-тов и индустриально-педагогических техникумов / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Изд-во “Деловая книга”, 1996. – 344 с.
3. **Сидоренко В.Ф.** Образование: образ культуры // Социально-психологические проблемы образования / В.Ф. Сидоренко. – М., 1992. – С.86.
4. **Асмолов А.Г.** Мир образования // Культурно-историческая психология и конструирование миров / А.Г. Асмолов. – М., Воронеж, 1966. – 589 с.
5. Концепция создания и развития системы дистанционного образования в России. – М., 1995. - 20 с.

6. О создании системы дистантного образования в Российской Федерации. Решение коллегии Госкомвуза России № 9 / 1 от 9 июня 1993 г.
7. **Волов В.Т.** Фрактально-кластерная теория управления образовательными структурами / В.Т. Волов. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 303 с.
8. **Агронович Б.Л.** Методологические проблемы дистанционного инженерного образования // Технический университет: дистанционное инженерное образование. Труды международной научно-практической конференции Б.Л. Агронович, В.Н. Чудинов. – Томск: Изд-во Томск. политехн. ун-та, 1998. – С.4-5.
9. **Андреев А.А.** Дистанционное обучение: сущность, технология, организация / А.А. Андреев, В.И. Солдаткин. – М.: Изд-во МЭСИ, 1999. – 196 с.
10. Дистанционное образование: открытые и виртуальные среды. Материалы Седьмой международной конференции по дистанционному образованию (Россия, Москва, 17-18 июня 1999г.) / Под ред. В.П. Тихомирова, В.И. Солдаткина, Д.Э. Колосова. - М.: МЭСИ, 1999.
11. **Романов А.Н.** Технология дистанционного обучения в системе заочного экономического образования / А.Н. Романов, В.С. Торопов, Д.Б. Григорович. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2000. – 303 с.
12. **Минзов А.С.** Дистанционное обучение: взгляд изнутри / А.С. Минзов // Открытое образование. – 2001. – № 2. – С.61-64.
13. **Бордовская Н.В.** Педагогика. Учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: “Питер”, 2000. – 304 с.
14. **Субэтто А.И.** Социогенетика: системогенетика, общественный интеллект, образовательная генетика и мировое развитие (интегральный синтез) / А.И. Субеэто. – СПб. – М.: “Логос”, 1994. - 168 с.
15. **Смирнов С.Д.** Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С.Д. Смирнов. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 271 с.
16. **Скибицкий Э.Г.** Дистанционное обучение: теория, практика и перспективы развития: Монография / Э.Г. Скибицкий, В.В. Егоров. – Алматы: Гылым, 2004. – 221 с.
17. **Громкова М.** Позиции и амбиции // Высшее образование в России / М. Громкова. – 1999. – № 2. – С.61-71.
18. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. – Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 1998. – 544 с.
19. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт. / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 672 с.

Раздел II. ТЕОРИЯ ЦЕЛОСТНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Тема 3. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС КАК ФОРМА ОБРАЗОВАНИЯ

3.1. Общая характеристика целостного педагогического процесса

В настоящее время в образовательной практике используются различные понятия «педагогического процесса». В литературе оно трактуется как целенаправленная организация жизнедеятельности обучающихся в соответствии с поставленными целями на основе знания законов воспитания и развития личности. Он реально существует как научно обоснованная развивающая и совершенствующая система «воспитатель –

воспитанник», «учитель – ученик», «преподаватель – студент», опирающаяся на теорию возрастного развития и мастерства педагога [1, 37]; целенаправленное, сознательно организуемое, развивающееся взаимодействие воспитателей и воспитуемых, в ходе которого решаются общественно необходимые задачи образования и воспитания; единство процессов обучения, воспитания (в узком, специальном смысле) и процесса развития воспитуемых [2, 201]; бинарная деятельность преподавателя с обучающимся, когда педагог помогает обучающемуся в преодолении трудностей. Суть педагогической помощи заключается в направленности, характере педагогического процесса и в решаемых задачах развития и воспитания личности. Педагог помогает лишь в том случае, если он объявляет, показывает, напоминает, намекает, подводит, объективирует, советует, совещается, предотвращает, сопереживает, поощряет, стимулирует, вселяет уверенность, заинтересовывает, задает мотивы, воодушевляет, проявляет любовь, уважение, поощряемую требовательность; внутренне связанная совокупность многих процессов, суть которых заключается в том, что социально ценностный опыт превращается в качество формируемого человека (М.А. Данилов).

Педагогический процесс неразрывно связан с другими социальными процессами - экономическим, политическим, духовно-нравственным и др. Эта связь находит непосредственное проявление в его целях, задачах, содержании, педагогической деятельности и результатах. Обострение противоречий в системе одного из процессов оказывает негативное влияние на другие, что вызывает необходимость его формирования.

Помимо других социальных явлений, на педагогический процесс определенное влияние оказывают и внешние условия: природно-географические, общественные, производственные, культурные и др.

Педагогическому процессу присуща определенная совокупность **характеристик**. Рассмотрим кратко их содержание (рис.14).

Целостность, подчеркивающая подчиненность всех составляющих его процессов единой цели – образовательной, развивающей и воспитательной. Целостность педагогического процесса обеспечивается единством целей воспитания, обучения и развития личности, наличием определенной учебно-воспитательной программы.

Управляемость – процесс перевода педагогических ситуаций, процессов из одного состояния в другое, соответствующее поставленной цели.

Системность. Педагогический процесс как целостная система объединяет взаимосвязанные относительно самостоятельные процессы: сплочение коллектива и развитие его воспитательных функций; преподавание; организация учебного труда; организация внеучебной творческой деятельности. Каждому из этих относительно самостоятельных и в то же время взаимосвязанных процессов присущи свои задачи, условия, содержательные формы взаимодействия педагогов и обучающихся, достигаемые при этом результаты. Педагогический процесс характеризуют, **мотивы, цели, задачи, содержание, методы, организационные формы взаимодействия педагогов и обучающихся**, достигаемые при этом **результаты**. В педагогическом процессе посредством целенаправленно организуемой деятельности (учебно-познавательной, производственной, творческой и др.), путем общения педагогов и обучающихся (воспитателей и воспитуемых), систематического влияния на сознание, волю и эмоции последних осуществляется передача и активное усвоение ими социального опыта. В педагогическом процессе участвуют во взаимосвязанной деятельности его **субъекты** – педагог (преподавание) и обучающийся (учение). Как элементы педагогического процесса могут теоретически рассматриваться в динамике и на каждом этапе цели и содержание образования, мотивы субъектов обучения, формы его организации, средства и результаты.



Рис. 14. Характеристики и свойства педагогического процесса

Динамичность педагогического процесса достигается за счет взаимодействия четырех его структур: воспитательной, дидактико-методической, психологической и эргономической.

Содержательность педагогического процесса определена в специальных программах, отражающих основы человеческого опыта в области социальных отношений, идеологии, производства, труда, науки и культуры.

Результативность педагогического процесса отражает эффективность его протекания, характеризует достигнутые изменения в соответствии с поставленной целью [1].

Прогнозируемость. На основе накопленных данных о результатах протекания педагогического процесса позволяет предвидеть дальнейшее развитие компонентов, входящих в его структуру, а также направления подготовки обучающихся.

Взаимодействие и взаимовлияние всех названных элементов составляет **механизм** реализации педагогического процесса, который может быть понят только при учете психических процессов, происходящих в ходе учения и преподавания.

Педагогический процесс отличает **три группы свойств**: две - инвариантные и одна - вариативная. **Первая инвариантная группа** характерна для любого вида обучения, независимо от времени, места и типа учебного заведения. К ней относятся: единство преподавания, учения и содержания образования; единство содержательной и процессуальной сторон обучения; обязательность одной из организационных форм обучения; результативность в виде разностороннего влияния на личность обучающегося и др.

Вторую группу инвариантных свойств отличает обучение определенной цивилизации, специфического социального организма; т.е. направленность воспитания и образования на развитие личности индивида; соотношение общего образования и трудового обучения; связь обучения с жизнью общества и др. Вторая группа свойств содержательно наполняет первую. Вместе с тем их реализация зависит от педагогического сознания общества.

Вариативная группа признаков педагогического процесса обусловлена конкретным временем и зависит от знаний педагога, его гражданских и профессиональных воззрений и воли. К этим признакам можно отнести: направленность обучения на самообразование и НОБ; обучения всех обучающихся посылному творчеству; соединение общего образования с профессиональным самоопределением; активное использование современных технических средств обучения; разнообразие организационных форм, содействующих самореализации личности и др.

Процессуальная структура педагогического процесса включает мотивационно-целевой, предметно-содержательный, когнитивно-операционный, оценочно-коррекционный, рефлексивно-прогностический и организационно-деятельностный компоненты. Они взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Педагогический процесс выполняет следующие **функции**: воспитательную, образовательную, развивающую и социальную.



Рис. 15. Психолого-педагогические основы педагогического процесса

Знание свойств и психолого-педагогических основ педагогического процесса помогает определить сферу поисков закономерностей **воспитывающего обучения**, область возможных педагогических инноваций, пути повышения качества образования и устранения недостатков. Психолого-педагогические основы целостного педагогического процесса показаны на рис. 15.

Средством познания и управления педагогическим процессом является его **моделирование**. В модели педагогического процесса отражаются объективные, не зависящие от условий его протекания закономерности.

3.2. Движущие силы и закономерности педагогического процесса

Основными движущими силами педагогического процесса являются саморазвитие и самосовершенствование личности. Рассмотрим кратко их содержание.

Саморазвитие личности – процесс обогащения деятельных способностей и иных личностных качеств человека в ходе различных видов его целесообразной деятельности, основанием которого служит присвоение социального опыта и достижений культуры, воплощенных в реалиях, вовлекаемых в процесс той или иной деятельности [9].

Самосовершенствование личности – формирование осознанного личного идеала, сопоставление с которым часто вызывает у человека недовольство собой и стремление изменить себя. Этот процесс сопровождается особыми переживаниями относительно себя и своих поступков [10].

Источником функционирования и развития педагогического процесса являются **противоречия** (положение при котором что-либо одно (высказывание, мысль, поступок) исключает другое, не совместимое с ним) возникающие между ними:

а) постоянно растущими общественными потребностями, требованиями к гармоничному развитию личности и достигнутому уровнем воспитанности (образованности, сформированности черт личности нового типа, развития её психофизиологических качеств и др.);

б) выдвигаемыми требованиями к обучающимся и уровням их реальных учебных возможностей в данный момент времени.

Кроме того, в педагогической науке существуют внешние и внутренние противоречия. К **внешним** относятся противоречия между: внешним воздействием, требованиями и внутренней готовностью им соответствовать; целенаправленностью и планомерностью педагогического процесса и неупорядоченным влиянием социальной среды и других факторов; нарастающим потоком информации и ограниченными возможностями охватить его в педагогическом процессе; обобщенным опытом, представленным в содержании воспитания и образования и индивидуальным жизненным опытом отдельной личности; новыми воспитательными и образовательными задачами и наличным уровнем воспитанности и обученности ребенка; коллективными формами воспитания и обучения и индивидуальным характером овладения духовными ценностями; регламентацией педагогического процесса и собственной активности воспитанника; педагогическими средствами, формами и методами педагогического взаимодействия и принятием их обучающимися. К **внутренним** относятся противоречия между: знанием личностью нравственно-этических норм и правил поведения в обществе и уровнем сформированности соответствующих умений и привычек; сформированным идеалом личности и реальным поведением; долгом, поведением и чувствами; оценкой и самооценкой.

Разрешение этих противоречий ведет к дальнейшему формированию личности, способной ориентироваться в современной изменяющейся социально-экономической ситуации.

Правильное представление о сущности целостного педагогического процесса является лишь начальным этапом познания этого сложного явления. Обязательным и неизменным свойством любой научной теории, в том числе и педагогической науки, является её проникновение в сущность причинно-следственных связей, тех **закономерностей**, которые раскрывают механизм исследуемых явлений и процессов.

Закономерность целостного педагогического процесса – проявление устойчивых тенденций, оказывающих необходимое, существенное, определяющее влияние на его характер и протекание. Закономерности обладают спецификой, которая может быть кратко охарактеризована следующим образом:

1. Закономерности целенаправленной, сознательной деятельности людей (операционально-деятельностные).

2. Закономерности отражают необходимые, существенные связи между основными содержательными компонентами целостного педагогического процесса. С их помощью

устанавливаются принципы организации и управления педагогическим процессом, отбор содержания воспитания и обучения; направленность взаимодействия педагога и обучающегося; научно обоснованный выбор методов и приемов целостного педагогического процесса (содержательно-процессуальные).

3. Большинство закономерностей педагогического процесса недолговечны, они носят исторический характер и подвержены изменениям образовательно-воспитательных парадигм и их сменами.

Ю.К. Бабанский выделил такие закономерности как зависимость педагогического процесса от общественных потребностей, связь его с образованием, воспитанием и развитием как сторонами целостного процесса обучения, зависимость от индивидуально-типологических возможностей обучающихся и внешних условий. Эти связи закономерны и всеобщы. Можно выделить еще несколько видов закономерностей: *структурные, системные, эволюционные, функциональные и исторические*.

Закономерности целостного педагогического процесса представлены в табл. 2.

Таблица 2

Закономерности педагогического процесса

Закономерности	
Операционально-деятельностные	Содержательно-процессуальные
Содержание и характер деятельности обучающихся определяет особенности и результаты педагогических процессов	Педагогический процесс носит целенаправленный двусторонний, целостный характер
Взаимообусловленность педагогической деятельности педагогов и саморазвитие обучающихся в результате содержательно насыщенной жизнедеятельности при ведущей роли воспитателей	Главная движущая сила совершенствования педагогического процесса – своевременное выявление и разрешение педагогических противоречий
Полнота и содержательность педагогических процессов обусловлены уровнем мастерства воспитателей	Обусловленность целостного педагогического процесса обусловлена объективным характером воспитания

3.3. Воспитание в педагогическом процессе

Воспитывающее обучение (введено в педагогику немецким философом, психологом и педагогом И.Ф.Гербартом) – обучение при котором достигается органичная связь между приобретением обучающимися знаний, умений и навыков, усвоением опыта творческой деятельности и формированием эмоционально-ценностного отношения к миру, друг другу, к усваиваемой содержательной учебной информации. Соотношение обучения и воспитания – фундаментальная педагогическая проблема. Воспитание выступает как сознательная специально организованная деятельность воспитателя, обеспечивающая формирование определенных качеств развивающейся личности. На результативность воспитания оказывают влияние следующие взаимосвязанные факторы: производительные силы; экономический базис; язык и культура; формы общественного сознания (политика, мораль и нравственность, право, наука, искусство и религия).

В **дидактическом аспекте** единство обучения и воспитания проявляется в общности цели развития личности, в реальной взаимосвязи обучающей, развивающей и

воспитывающей функций. Для развития обучающегося, вовлеченного в педагогический процесс, характерно взаимодействие между педагогическими условиями и воздействиями и активной реакцией личности на них. Возможность осуществления единства функций обучения должна быть заложена и в содержании образования, как педагогической модели социального заказа учебного заведения, и в методах обучения как нормативной модели деятельности обучения.

Связь воспитания и обучения с точки зрения организации педагогической деятельности определяется тем, что в воспитании главное – приобретение воспитанниками личного жизненного опыта.

Разрабатывая в 70-80-х годах понятие **целостного педагогического процесса**, Ю.К. Бабанский и В.А. Сластенин сформулировали обобщенную систему его принципов как конкретизацию идеи единства воспитания и обучения: целенаправленность педагогического процесса; связь школы с жизнью; научность содержания обучения и воспитания; систематичность и последовательность; сознательность, активность, самостоятельность и творчество обучающихся; связь обучения и воспитания с общественно полезным и производительным трудом; наглядность; коллективный характер обучения и воспитания; прочность, сознательность и действенность результатов образования, развития и воспитания; комплексный подход к воспитанию и др.

Понимание воспитания как составной части развития и социализации человека, как взаимодействия педагога и обучающихся позволяет выделить ряд **принципов воспитания**, которые могут рассматриваться как принципы и образования, и организации социального опыта человека и индивидуальной помощи обучающимся. К ним относятся: 1) принцип природосообразности воспитания; 2) принцип культуросообразности воспитания; 3) принцип центрации воспитания на развитие личности; 4) принцип дополнительного воспитания – способ описания при анализе альтернативных и противоречивых ситуаций [3, 190-191].

3.4. Основные компоненты педагогического процесса

К **основным компонентам** педагогического процесса относятся: *мотив; цели, принципы, содержание, методы, средства, организационные формы, результат*. Кроме того, некоторые авторы к основным компонентам педагогического процесса относят: субъекты и объекты, методы стимулирования учебно-познавательной деятельности, контроль её эффективности, критерии эффективности и прогнозирование [2, 331].

Компоненты педагогического процесса взаимосвязаны между собой. Вытекающая из общественных потребностей **цель** педагогического процесса определяет конкретные задачи воспитания и обучения, их содержание, которые, в свою очередь, обуславливают выбор методов, средств и организационных форм обучения. **Цель** – заранее осознанный и планируемый результат. Его достижение требует сознательной, целенаправленной деятельности человека.

Цель и целеполагающая деятельность – элементы того же процесса – процесса достижения намеченного результата. Она не выдумывается, а диктуется требованиями развивающегося общества. **Выбор главной цели** определяет средства достижения её: методы, приемы работы учебного заведения и педагога.

Первым и весьма важным показателем при изучении циклов педагогического процесса является **конкретизация целей обучения**. Сверхзадача педагога в плане этой конкретизации – понимание обучения как управление развитием обучающихся. Управление педагогом процессом обучения предполагает прохождение определенных этапов: планирование (учебно-тематический план), организация, регулирование (стимулирование), непрерывный контроль (входящий, промежуточный, итоговый, комплексный), оценка и анализ результатов, корректирование и прогнозирование. На рис. 16 представлены образовательные цели.

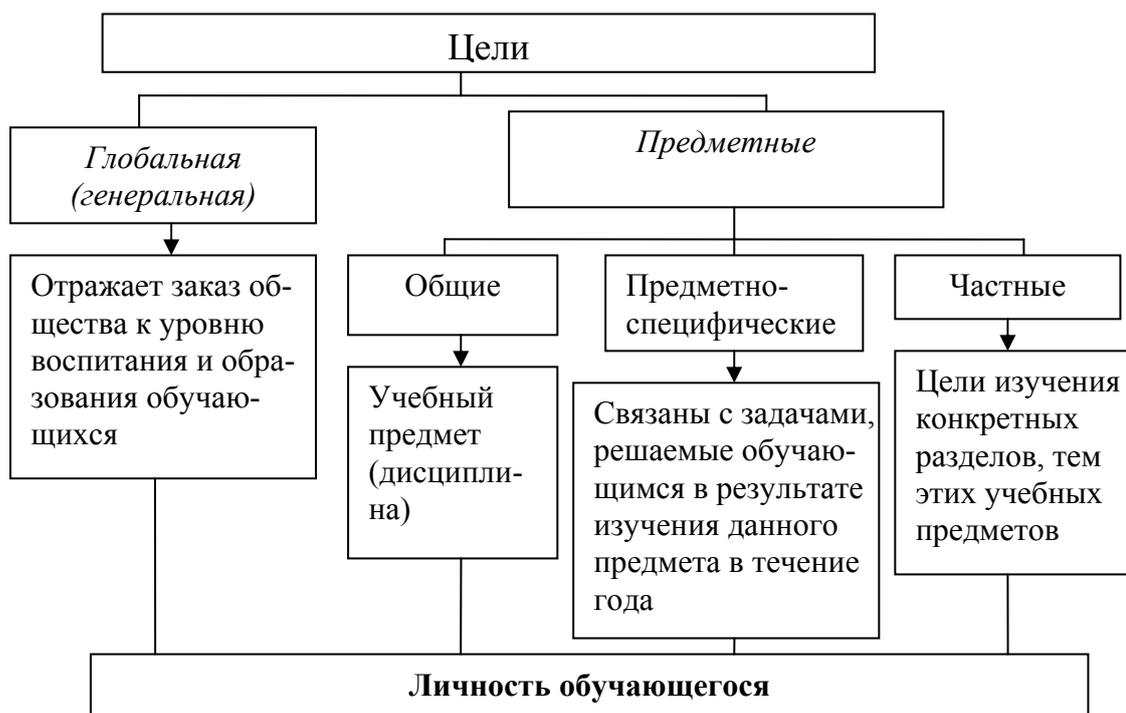


Рис. 16. Образовательные цели процесса обучения

Глобальная или генеральная цель – гармоничное развитие подрастающего поколения, формирование гражданина правового демократического государства. Она отражает заказ общества к уровню образования и воспитания обучающихся.

Вторая разновидность целей – **предметные цели**, которые в свою очередь подразделяются на **общие, предметно-специфические и частные**. Все цели реализуются в тесной взаимосвязи друг с другом, формируются в терминах умений и задач.

Общие цели касаются учебного предмета. *Предметно-специфические цели* связаны с задачами, которые должен научиться решать обучающийся в результате изучения данного предмета в течение одного года. *Частные цели* – это цели изучения конкретных разделов, тем этих учебных предметов.

В педагогической практике существуют различные подходы к построению модели педагогического процесса. Мы покажем модель, предложенную П.И. Пидкасистым в работе [4, 123] (рис.17). Педагогический процесс моделируется, проектируется, конструируется и внедряется в образовательную практику педагогом.

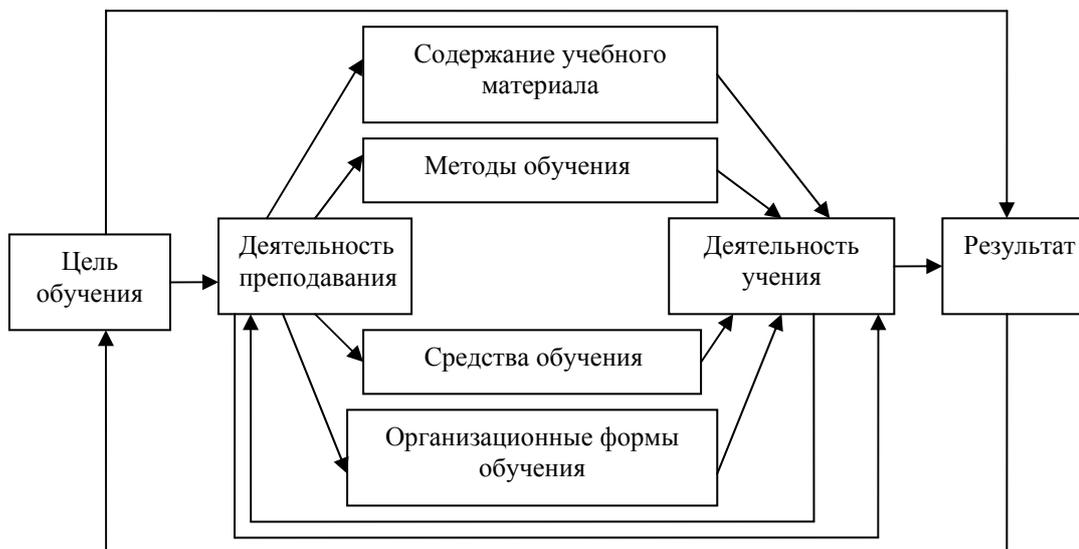


Рис. 17. Модель структуры педагогического процесса

При проектировании и конструировании модели педагогического процесса целесообразно учитывать проблему соотношения процессов обучения и развития обучающихся. На рис. 18 показаны основные направления разработки этой проблемы.



Рис. 18. Проблемы соотношения обучения и развития

Эффективность педагогического процесса обеспечивается при оптимальном учете и сочетании элементов, входящих в процесс управления им. Процесс управления состоит: постановка цели, информированное обеспечение (диагностирование особенностей обучающихся), формулировка задач в зависимости от цели и особенностей обучающихся, проектирование, планирование деятельности по достижению цели (отбор и структуризация содержания, методов, средств и форм), реализация проекта, контроль

заходом выполнения проекта педагогического процесса, корректировка, подведение итогов, прогноз.

3.5. Система показателей качества и эффективности педагогического процесса

Наиболее спорным вопросом педагогики является определение системы показателей качества и эффективности педагогического процесса. Существуют различные точки зрения на эту проблему. Например, многие авторы считают, что **система показателей качества** современного педагогического процесса должна включать:

- обеспечение разносторонности развития и воспитания личности и выполнение каждым отрезком обучения соответствующей ему роли;
- построение содержания образования или его целостных тематических фрагментов как взаимосвязанной системы, отвечающей целям и потребностям общества;
- структурированность знаний в доступной обучающимся целостной системе как в ходе обучения, так и итоге его;
- владение обучающимися способами усвоения, соответствующими способами умственной деятельности, с перспективой перехода к саморазвитию;
- расширение содержания образования за счет включения обучающихся в программируемую внеучебную деятельность, соотношенную с соответствующим учебным предметом;
- обеспечение системы ценностей, соответствующих интересам общества, мотивов учения и преподавания;
- соответствие общедидактических методов обучения характеру видов содержания учебного материала и способам его усвоения, а также соответствие конкретных методов обучения дидактическим задачам и специфике усвоения данного содержания;
- рациональное применение средств обучения, в том числе и современных информационных и коммуникационных технологий;
- учет закономерностей усвоения различных элементов социального опыта и его конкретного воплощения в разнообразном учебном материале;
- контроль успешности обучения;
- использование различных организационных форм обучения и учет индивидуальных интересов обучающихся;
- наличие благоприятно-требовательного психологического климата;
- преодоление негативных ситуаций обучения.

Показателями эффективности педагогического процесса являются: правильность и системность знаний; точность исполнения предусмотренных программой способов учебной деятельности, а также способов познания и самообразования; готовность к творческому применению знаний и умений; сформированность ценностного отношения к учебному материалу, стоящим за ним объектом и самому процессу учебной деятельности; готовность и устремленность к самореализации; трудовая, умственная, нравственная и эстетическая воспитанность; сформированность системы ценностей; социальная активность, мотивированная этой системой и усвоенным социальным опытом.

Для эффективного функционирования педагогического процесса необходимы определенные **условия**. К ним относятся:

1. **Учебно-материальные** (учебные помещения, наглядные пособия, дидактический материал, технические средства, в том числе и современные информационные и коммуникационные технологии и др.).

2. **Учебно-гигиенические** (оптимальный световой, воздушный, температурный режим и др.).

3. **Морально-психологические** (моральный комфорт в коллективе, соблюдение норм педагогической этики, такта в общении с обучающимися и др.).

4. Высокая профессиональная подготовка педагогического состава образовательного учреждения.

На современном этапе развития теории и практики обучения, воспитания и образования большое внимание уделяется оптимизации педагогического процесса – выбору наиболее рациональной структуры занятия, комплексному планированию дидактических задач занятия, выделению существенного в содержании учебного материала, выбору наиболее эффективных для данной ситуации методов и форм обучения.

Осуществляясь на разных уровнях, процесс обучения носит циклический характер, и важнейшим показателем развития циклов педагогического процесса являются ближайшие цели педагогического труда, которые группируются вокруг двух основных:

А) образовательная – все обучающиеся должны овладеть основами наук, приобрести определенную схему знаний, умений и навыков, развить свои духовные, физические и трудовые способности, приобрести начатки трудовых и профессиональных знаний;

Б) воспитательная – необходимо воспитать каждого обучающегося высоконравственной, гармонично развитой личностью с научно-материалистическим мировоззрением, гуманистической направленностью, творчески активной и социально зрелой.

Соотношение этих целей в условиях современного образовательного учреждения таково, что первая соподчинена второй.

Другими двумя показателями развития циклов педагогического процесса выступают средства обучения и его результативность как целостной динамической (деятельностной) системы.

Эффективная организация педагогического процесса обеспечивается в том случае, если он строится в соответствии с закономерностями воспитания, которые предполагают социальную обусловленность цели и задач воспитания, зависимость содержания, форм и методов воспитания от поставленных целей, зависимость результатов воспитания от целостности и взаимосвязи всех основных компонентов педагогического процесса.

Вопросы для самоконтроля

1. Сравните приведенные в учебном пособии определения педагогического процесса. Выявите общие признаки, названные в этих определениях и различия.
2. Перечислите основные характеристики педагогического процесса.
3. Взаимовлияние и взаимодействие каких элементов составляет механизм реализации педагогического процесса?
4. Педагогический процесс отличает три группы свойств. Какие это группы? Чем характерна каждая группа?
5. Что является движущими силами развития педагогического процесса?
6. Назовите основные закономерности педагогического процесса.
7. Каковы принципы воспитания в процессе образования?
8. Перечислите основные компоненты педагогического процесса и дайте их краткое описание.
9. Изобразите структурную схему педагогического процесса.

Литература

1. **Пуйман С.А.** Педагогика: основные положения курса: Справочное пособие / С.А. Пуйман. – Мн.: ТетраСистемс, 1999. – 128 с.
2. Краткий педагогический словарь пропагандиста / Под общ. ред. М.И. Кондакова, А.С.Вишнякова; Сост. М.Н. Колманова, В.С. Суров. – 2-е изд., доп. и дораб. – М.: Политиздат, 1988. – 367 с.

3. Российская педагогическая энциклопедия / Главный ред. В.В.Давыдов. Ч.2. – М.: Научное Изд-во “Большая Российская энциклопедия”, 1999. – С.190-191.
4. Педагогика. Уч. пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей / Под ред. П.И.Пидкасистого. – М.: Роспедагенство, 1996. – 604 с.
5. **Амонишвили Ш.А.** Педагогический поиск (Сост. Н.Н.Баженова) / Ш.А. Амонишвили. – М., 1987.
6. **Голуб Б.А.** Основы общей дидактики: Учеб. пособие для студ. педвузов / Б.А. Голуб. – М.: гуманит изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 96 с.
7. Педагогика: Учеб. пособие для студ. пед. уч. заведений / В.А. Сластенин, Н.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, С.Н. Шиянов. – 3-е изд. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
7. Педагогика: Учебник / Л.П. Кривошенко, М.Е. Вайндорф-Сысоева и др.; Под ред. Л.П. Кривошенко. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2004. – 432 с.
8. Педагогика: Учеб. пособие для студ. пед ин-тов / Ю.К. Бабанский, В.А. Сластенин, Н.А. Сорокин и др.; Под ред. Ю.К. Бабанского. – 2-е изд., доп. и перераб. - М.: Пр.освещение, 1988. – 479 с.
9. Современный словарь по педагогике/ Сост. Е.С.Рапацевич. – Мн.: «Современное слово», 2001. – 928 с.
10. **Шапарь В.Б.** Новейший психологический словарь / В.Б. Шапарь, В.Е. Россоха, О.В. Шапарь; под общ. ред. В.Б. Шапарь. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005. – 808 с.

Тема 4. ЦЕЛИ И ПРИНЦИПЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

4.1. Понятие цели, общие цели воспитания и образования

Цели — восхождение любого человека к достижениям культуры, овладение всем духовным богатством современной цивилизации. Одной из фундаментальных проблем педагогической науки и практики является проблема *целеобразования и целеполагания*.

Философское понятие “целесообразности” трактуется как генетически связанное с процессами целеполагания, представляющего собой существенный компонент человеческой деятельности.

Под **целеобразованием** понимаются поиски, детерминизм, определение, формулирование целей воспитания детей и взрослых.

Целеполагание понимается как признание законности (легитимизация) целей, закрепление их в официальные выражения педагогической политики государств, придание им законодательного статуса, нормативных установок.

Науковедение определяет цель как мысленное предвосхищение результата деятельности. *Цель* выступает как непосредственный *мотив деятельности*. Осознанная цель деятельности, по мнению К.Маркса, приобретает силу закона, подчиняет волю людей, подсказывает пути ее достижения.

Наука психология раскрывает механизм связи мотивов и целей деятельности людей. А.Н.Леонтьев считает, что одним из механизмов сознательной человеческой деятельности выступает “*сдвиг мотивов на цель*” [7].

Цели обучения — сознательно определенные результаты, которых общество стремится достичь с помощью функционирования системы образования.

Под **целью воспитания** в педагогике принято понимать конечный результат формирования личности. На достижение законодательно закрепленных целей воспитания должны быть направлены все необходимые ресурсы общества при соответствующем контроле.

Чем же определяется основная содержательная часть цели воспитания? Мировая и отечественная история образования свидетельствует о том, что содержательные параметры цели воспитания подрастающих поколений отражают уровни цивилизации общества, его демократических характеристик, экономических возможностей, компетентности правительства, служб прогнозирования и расчета реальных условий развития педагогических систем.

В *методологии педагогики* принято рассматривать иерархию целей воспитания, которая предопределяется как многомерностью результатов формирования личности, так и сочетанием внешнего и внутреннего, автономного от официальных формул целей развития личности.

Профессионального осмысления заслуживает проблема государственных, т.е. официальных, закрепленных законодательством целей воспитания.

В отечественной педагогике традиционная формула, раскрывающая цель воспитания подрастающего поколения, выражена словосочетанием “*всестороннее гармоническое развитие личности*”. Это означает, что процесс воспитания интерпретируется как управление интеллектуальным (умственное воспитание), физическим, психическим, нравственным, эстетическим развитием и трудовой подготовкой, а также, связанные с перечисленными параметрами всестороннего формирования личности, развитием экологической, экономической, политической и правовой культуры.

Понятие “*гармоническое*” предполагает согласование, без неравномерностей и односторонности, развитие всего спектра достоинств личности. История педагогической науки свидетельствует о том, что идея гармонизации развития человека зародилась в русле философской мысли.

Существуют и национальные варианты формул целей воспитания. В них отражаются традиции обособленных культур и педагогической политики. Так, например, в Германии цели воспитания формулируются «подготовка человека способного поступать

продуктивно с сознанием ответственности». В Америке цель воспитания «как воспитание хорошего гражданина США» и т.д.

В практике сложилась определенная **логика** педагогического целеполагания. Общеизвестным является факт, что ОУч и педагог получают социальный заказ. Однако он формулируется государством в весьма общем виде. При её движении к педагогу, исполнителю она конкретизируется и приобретает *технологический* вид. Государственная цель-заказ как бы уточняется, проясняется, достраивается. Обобщенная цель, далее, трансформируется в образовательные субцели, обращенные к сфере гуманитарного, естественнонаучного, математического знания, физической культуры и т.д. Для придания цели достаточно диагностических характеристик, чтобы проверять достигнутость, создаются те или иные критерии.

Проблема целеполагания в педагогике остается предметом философского, политологического, психологического рассмотрения и по сей день.

Система целей образования отражает совокупность знаний, умений и навыков, которыми должны овладеть обучающиеся в процессе учебно-познавательной деятельности по любому предмету, изучаемому в ОУч:

– знания (понятия и система понятий, научные факты, законы, гипотезы, средства формального языка, модели, методы и др.);

– основные умения и навыки по применению знаний (умение использовать теоретические знания при решении различных задач, проведение экспериментов и др.);

– основные интеллектуальные операции, которые формируются у обучающихся (умения осуществлять анализ, синтез, сравнение, систематизацию, обобщение, классификацию, определение новых понятий и др.);

– основные умения и приемы исследовательской деятельности (умения организовать эксперимент, выдвигать и проверять гипотезы, формулировать выводы, находить закономерности и т.п.);

– основные воспитательные задачи (воспитание диалектического подхода к явлениям, самостоятельности суждений, целенаправленности учебно-познавательной деятельности и др.).

4.2. Иерархия целей воспитания и образования

В педагогической науке принято выстраивать образовательную траекторию движения к цели через комплекс решаемых задач. Иначе говоря, термин “всестороннее” воспитание предполагает конкретную дифференциацию его на составляющие, которые и принято называть “**задачами**” воспитания. Рассмотрим их содержание.

Задача 1-я. Умственное воспитание – целенаправленное и планомерное руководство процессом овладения обучающимися системой научных и прикладных знаний, опытом их практического применения, формирование культуры познавательной деятельности, потребностей и опыта в непрерывном самообразовании. Реализуется в педагогическом процессе, в ходе внеучебной деятельности, под влиянием среды. Умственное воспитание органически связано со всеми параметрами социализации личности. Содержание умственного воспитания определяется как образовательными стандартами, так и свободным выбором модели интеллектуального становления личности.

Задача 2-я. Физическое воспитание – целенаправленное и планомерное управление формированием физически и психически здоровой личности, обладающей основами здорового образа жизни. Важнейшими проблемами физического воспитания обучающихся являются проблемы вовлечения их в научно обоснованный режим физических и психических тренингов, овладения индивидуализированными программами предупреждения и преодоления отставаний в физическом и аномалий в психическом развитии. Барьером на пути формирования здорового поколения становится низкий уровень жизни российских граждан.

Задача 3-я. Нравственное воспитание – процесс формирования нравственного сознания, чувств и поведения. В спектр нравственного воспитания и перевоспитания

интенсивно входят задачи предупреждения, преодоления аморализма из мира взрослых: алкоголизм, наркомания, проституция и др. В педагогике рассматривается как ведущий компонент системы всестороннего гармоничного развития личности.

Задача 4-я. Правовое воспитание. Необходимость углубленного изучения и практической реализации воспитания правосознания, законопослушных, правозащищенность детей и взрослых обусловлена двумя факторами, связанными с: 1) разработкой и внедрением в жизнь новых основ российского законодательства; 2) присоединением России к международным документам о правах детей и юношества.

Задача 5-я. Трудовое воспитание. Среди задач всестороннего формирования личности оно занимает особое место, как некий интегральный итог их решения. В результате интеллектуального, физического, нравственного и других сторон развития личность оказывается в достаточной или недостаточной степени подготовленной к жизненному самоопределению, выбору профессии, принятию на себя той или иной общественной роли. Острейшей проблемой трудового воспитания является проблема обесценивания производственного труда и утрата его привлекательности. В настоящее время назрела проблема разработки моделей трудового воспитания молодежи в условиях производственной конкуренции и рыночных отношений, безработицы и готовности молодежи к борьбе за свои права в сфере занятости.

Задача 6-я. Эстетическое воспитание. Формирование эстетической культуры обучающихся определяется как целенаправленный и планомерный процесс развития у них эстетических знаний, вкусов, интересов и потребностей. Сферой эстетического становления личности выступают искусство, природа и межличностные отношения, развитие у обучающихся талантов, дарований и творческих способностей в различных областях искусства. Наиболее острыми проблемами формирования эстетической культуры обучающихся ОУч можно назвать: дезориентирующее влияние на эстетическое сознание школьников средств массовой информации, лавину доступных всем и внешне привлекательных произведений псевдоискусства.

При осуществлении педагогической деятельности ни один из вышеназванных компонентов всестороннего развития личности не может по произволу педагога или из-за сопротивления обучающихся быть изъят из педагогического процесса. Ибо это будет нарушение прав будущего гражданина, негативно может сказаться на его жизненном самоопределении.

Целеобразование входит в деятельность педагога как неотъемлемая часть его профессионального труда. Чтобы уяснить его как компонент педагогического профессионализма, по мнению И.П. Раченко, надлежит усвоить такие истины, как: а) научный смысл проблемы целеполагания; б) сущность целеобразования; в) место и значение цели в структуре педагогической деятельности; г) классификация целей по различным основаниям. И затем научиться формулировать цели и задачи учебно-воспитательной работы с позиций научной организации педагогического труда.

В педагогике целеполагания утвердилось требование *«диагностичности»* сформулированной цели и задачи. Это же требование диктуется и смыслом воспитания как управления развитием личности обучающегося.

Иерархичность целей воспитания и образования предопределяется двумя основными фактами:

1) государственной целью воспитания как социальным заказом (все обучающиеся имеют право на интеллектуальное, физическое, нравственное, трудовое воспитание, на развитие политической, экологической, эстетической, правовой культуры, опыт жизненного самоопределения);

2) реальным уровнем развития, продвинутости, неравномерным формированием параметров становления

Следовательно, педагог ставит такую задачу, которая подсказывается интервалом между тем, что должно быть в знаниях, умения и навыках, опыте обучающихся и чем он обладает на самом деле.

Анализ педагогической литературы показывает, что в настоящее время по разным основаниям формулируется множество целей и задач в педагогической практике. Различают *произвольное и непроизвольное целеполагание*. Формулируются конкретные и абстрактные цели.

По временному основанию выделяются *отдаленные, близкие, непосредственные, ближайшие, промежуточные, перспективные и конечные цели*.

С содержательной стороны подобная классификация переносится на любые направления (рис. 19). Например, при разработке учебных программ профессионального самовоспитания обучающийся выстраивает с учетом разновидностей самовоспитания *по цели* (новообразующее или искореняющее), *по содержанию* (физическое, интеллектуальное, саморазвитие волевых качеств и т.д.), *по времени* (кратковременное, средневременное, долговременное), *по форме* (индивидуально-интимное, парное, групповое).

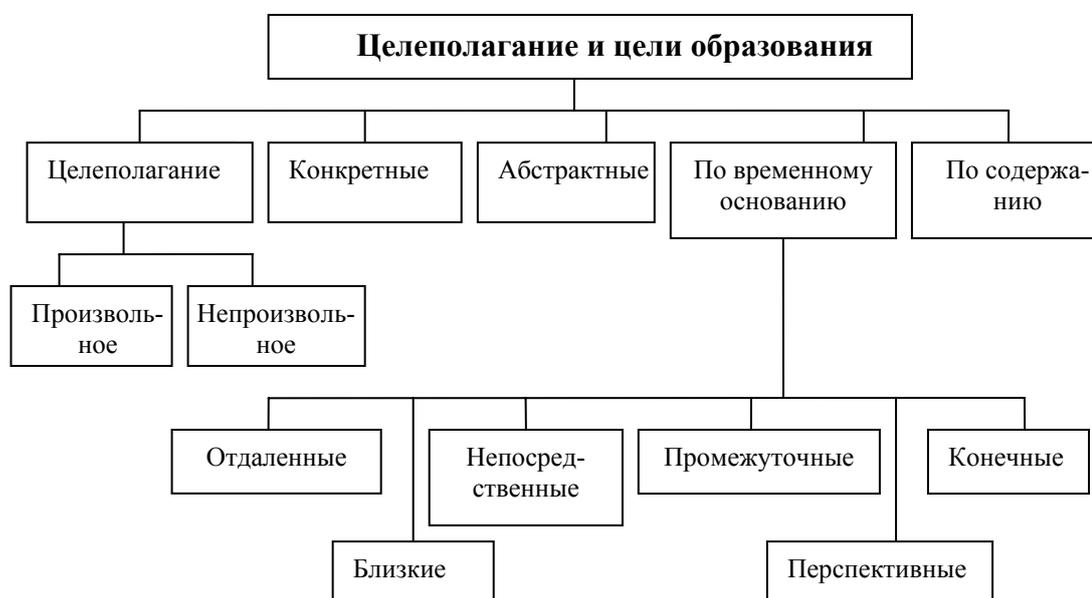


Рис.19. Целеполагание и цели образования

В языке практического целеполагания используются такие обобщенные словосочетания, как: **«собственно-педагогическая задача»**; **«функционально-педагогическая задача»**. *Первое* означает перевод обучающегося из одного состояния в другое (не умел - научился, не знал - узнал, не владел - овладел и т.п.). *Вторым* словосочетанием обозначают разработанные для решения собственно-педагогических задач педагогические сценарии: упражнения для развития культуры речи, мероприятия по формированию опыта самоорганизации трудовой деятельности и т.п.

Одной из проблем, в решении которой не существует согласованного мнения, оказывается проблема конспирации или деконспирации педагогических целей от обучающихся. Поэтому перед педагогом всегда стоит задача: *посвящать своих подопечных в свои профессиональные замыслы?*

4.3. Таксономия целей обучения

В литературе термин «таксономия» (гр. taxis расположение по порядку + homos закон) трактуется как наука о классификации сложных объектов действительности (живой природы, строения земли, этнических общностей, языка и др.) [1, 788]; теория классификации и систематизации сложноорганизованных областей действительности, имеющих обычно иерархическое строение (органический мир, языкознания, геологии, этнографии и т.д.) [2, 495]. Мы будем использовать определение «таксономия», приведенное в работе [2, 495].

В педагогической практике *цели образования выражаются тройным способом.*

1. В традиционном понимании представляется характеристика одной или многих целей без применения какой-либо классификации.

2. Описательная классификация – более систематический способ представления целей. Она включает сопоставление целей, ориентацию в том, на что должна быть направлена эта деятельность, но не дает цельной системы соотношения для измерения её результатов.

3. Третий способ на разработке отдельных положений целей обучения и ориентирован на комплексный разбор целей обучения. По этому принципу отдельные положения могут быть измерены. Эти позиции обрабатываются генетически, функционально с учетом конечных результатов.

Особую известность в мире получила таксономия, разработанная коллективом американских ученых под руководством **Б.С. Блума**. Таксономия Б.С.Блума и его коллектива касается *познавательной и эмоциональной сферы*. Предложенная этой группой разработка *психомоторной области* до сих пор не осуществлена.

В процессе приобретения знаний таксономия Б.С.Блума выделяет *шесть уровней*, на которых осуществляются отдельные познавательные процесс. К таксономическим категориям относятся следующие: **знания** (информация); **понимание**; **применение**; **анализ**; **синтез**; **оценка** материалов и методов с учетом принятых целей. Проследивая их отбор, можно утверждать, что создатели таксономии старались охватить как можно точнее и полнее все категории интеллектуальной деятельности.

Польский педагог **В.Оконь** на основе анализа таксономии Б.С.Блума предлагает *пять уровней: информация, анализ и синтез, понимание, применение, оценка* [2, 85].

В таксономии Б.С.Блума «анализ и синтез» учитывает уже после «понимания», тогда, как известно, что нельзя понять какую-либо систему, когда неизвестны ее элементы и связи между ними (анализ), а также того, каким образом элементы связываются в систему (синтез). Только в этом случае может иметь место «использование». В табл. 3 приведена сравнительная характеристика таксономий целей.

Таблица 3

Характеристика целей

ФИО ученого	Уровни познавательных процессов					
	Знания (инфор- мация)	Понима- ние	Примене- ние	Анализ	Синтез	Оценка
Б.С. Блум	+	+	+	+	+	+
В. Оконь	+	+	+		+	+

Л. Эйно сделал попытку тройственного объединения целей обучения – на трех уровнях принятия решения (рис. 20). Его предложение – это своеобразная рамка, которую можно заполнить соответствующим содержанием. Это содержание различается в зависимости от части факторов, а также от уровня экономики и культуры данного государства и от его социально-экономической политики и строя.

Уровень решения	Политика образования	Руководители образования	Реализация деятельности в области образования
Уровень цели	Общие цели	Конкретные цели	Оперативные цели (задачи)
Факторы	Политика, граждане и группы	Администраторы, служащие и инспектора	Педагоги
Чистые произведения	Приоритеты, основные выборы и ценности	Профили и программы деятельности	Оперативные задачи

Рис. 20. Цели обучения

Проблема постановки целей — важнейшая в педагогике. Обычно педагогический процесс проектируется на системе целей, структурно представляемой в виде *дерева целей*: общие цели, поставленные обществом; цели образовательной системы; цели учебного заведения; цели конкретного курса и т.д. Виды педагогических целей разнообразны, как и их классификации. На рис.21 представлена еще одна классификация целей, описанная В.С.Безруковой [4, 36].

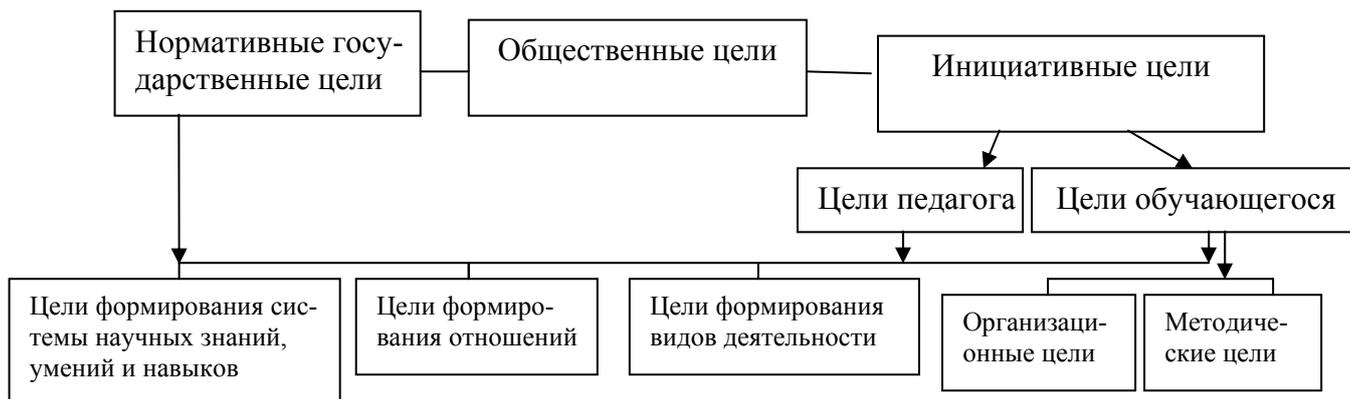


Рис. 21. Классификация целей

Нормативные цели включают цели государственного образовательного стандарта, производственные в области подготовки кадров и др.

Общественные цели отличаются разнообразием, в отличие от нормативных, они не могут быть едины и зависят от педагогической системы, её положения и устава.

Инициативные цели — это в основном частные; они формируются с учетом типа ОУч, его профиля; учебно-воспитательной работы и др.

Цели обучающегося и обучающегося могут совпадать, а могут и не совпадать. Тогда возникают противоречия, которые надо преодолеть, найти способы их сближения.

Организационные цели в деятельности педагога связаны с функцией управления процессом обучения, а *методические* — в большей степени с созданием технологий обучения.

В педагогической практике существуют следующие способы постановки целей:

1. Определение целей через изучаемое содержание.
2. Определение целей через деятельность педагога.
3. Постановка целей через внутренние процессы интеллектуального, эмоционального, личностного и т.п. развития обучающегося.
4. Постановка целей через учебно-познавательную деятельность обучающегося.

Способ постановки целей, который предлагает педагогическая технология, отличается повышенной *инструментальностью*. Он состоит в том, что цели обучения формулируются через результаты обучения, выраженные в действиях обучающихся, причем таких, которые педагог может надежно опознать.

В образовательной *практике* эти вопросы решаются следующим образом: а) построение четкой системы целей, внутри которой выделены их категории и последовательные уровни (иерархии). Такие системы получили название педагогических таксономий; б) создание максимально ясного, конкретного языка для описания целей обучения, на которые педагог может перевести недостаточно ясные формулировки [5].

4.4. Принципы педагогического процесса

Для понимания сущности и роли принципов педагогического процесса важно выстроить в логическую цепь следующие **понятия**: «закономерность» – «теория обучения» – «принцип» – «форма» – «метод» – «прием» – «средство».

В настоящее время в педагогической литературе термин «**принцип**» трактуется как основное, исходное положение какой-нибудь теории, учения, мировоззрения, теоретической программы [1, 595]; определенная система исходных, основных дидактических требований к процессу обучения, выполнение которых обеспечивает необходимую эффективность; руководящие идеи, нормативные требования к организации и проведению педагогического процесса. Они носят характер самых общих указаний, правил, норм, регулирующих процесс обучения. Принципы рождаются на основе научного анализа обучения, вытекают из закономерностей процесса обучения, устанавливаемых дидактикой; исходные основополагающие положения, определяющие деятельность педагога и характер учебно-познавательной деятельности обучающихся. Они определяют содержание, организационные формы и методы учебной работы в соответствии с общими целями и объективными закономерностями процесса обучения. **Принципы обучения** определяют, каким образом можно добиться в процессе обучения стоящих перед ОУч целей и задач обучения, какими нормативными положениями следует для этого руководствоваться педагогу.

Эта проблема всегда занимала многих выдающихся педагогов всего мира. Тем не менее, и на сегодняшний день она своего окончательного решения не получила. Выражается это в том, что до сих пор не определены исходные основания к разработке номенклатуры принципов обучения; не созданы научные основы системы принципов обучения, их соподчиненности, иерархии. Именно это является причиной того, что в соответствующих фундаментальных трудах по дидактике и в учебных пособиях по курсу «Педагогика» количество принципов, их формулировки значительно разнятся. Это объясняется тем, что одни педагоги выводили принципы из опыта обучения, другие – из философии, теории познания, третьи считали, что основой принципов должны служить закономерности психики обучающихся. И хотя законы и закономерности не содержат прямых указаний, как действовать педагогу в той или иной ситуации, они являются теоретической основой для обоснования принципов обучения.

В связи с этим возникает необходимость в уточнении понимания понятий «**закон**» и «**принципы**» обучения, в обосновании **связей** между законами и системой принципов обучения.

Принципы обучения, по определению В.И. Загвязинского – инструментальное, данное в категориях деятельности, выражение педагогической концепции. Это – знание о сущности, содержании, структуре обучения, его законах и закономерностях, выраженное в виде норм деятельности, регулятивов для практики. В теоретическом плане – это вывод из теории, не исходный пункт исследования, а его заключительный результат. И именно поэтому они служат ориентиром для конструирования практики. Понятие «**закономерность**» в этом определении употребляется как выражение действия законов в конкретных условиях [8].

В основе принципов лежат уже познанные законы и закономерности, которые служат теоретической основой для выработки, постулирования принципов обучения и правил практической педагогической деятельности. Многие педагогические законы и закономерности настолько многогранны, что из них выводится не один, а несколько принципов.

На разработку принципов влияют не только педагогические, но и социальные, философские, логические, психологические и иные закономерности. Они обуславливаются целями образования и воспитания, условиями среды, уровнем развития науки, характером освоенных обществом средств и способов обучения, практикой и опытом обучения.

По мнению В.И. Загвязинского, суть *принципов* состоит в том, что это рекомендации о способах регулирования отношений противоположных сторон, тенденций педагогического процесса, о способах разрешения противоречий, о достижении меры, гармонии, позволяющих успешно решать учебно-воспитательные задачи.

Но если принципы отражают направление, стратегию практических действий педагога и обучающегося по достижению гармонии, синтеза противоположных начал, то источник этой направленности принципов заключается в том, что педагогические законы «схватывают» и выражают противоположность педагогических явлений и процессов.

Закон всегда имеет и объяснительную, и прогностическую функции. Это такой компонент логической структуры педагогической науки, который, отражая объективные, внутренние, существенные и относительно стойкие связи педагогических явлений, способствует научному управлению воспитательной деятельностью, предвидению результатов того или иного управленческого решения, направленного на оптимизацию содержания форм, средств и методов учебно-воспитательной деятельности. Обратимся к содержанию лишь тех законов, которые выделяют многие исследователи, например, такие как Ю.К. Бабанский, В.И. Загвязинский, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, М.Н. Скаткин и др.

1. *Закон социальной обусловленности целей, содержания и методов обучения* – раскрывает объективный процесс определяющего влияния общественных отношений, социального строя на формирование всех элементов воспитания и обучения.

2. *Закон воспитывающего и развивающего обучения* – обосновывает отношение овладения знаниями, способами деятельности и гармоничного развития личности.

3. *Закон обусловленности обучения и воспитания характером деятельности обучающихся* – показывает соотношение между педагогическим руководством и развитием собственной активности обучающихся, между способами организации обучения и его результатами.

4. *Закон целостности и единства педагогического процесса* – определяет соотношение части и целого в педагогическом процессе, необходимость гармонического единства рационального, эмоционального, сообщающего и поискового, содержательного, операционного и мотивационного компонентов и т.д.

5. *Закон единства и взаимосвязи теории и практики в обучении.*

6. *Закон единства и взаимообусловленности индивидуальной и коллективной организации учебной деятельности.*

Закономерности обучения рассматриваются как выражение действия законов в конкретных условиях. Это объективные, существенные, устойчивые, повторяющиеся связи между составными частями, компонентами процесса обучения. Особенность понятия «закономерности» в дидактике состоит в том, что эти связи, зависимости компонентов процесса обучения носят преимущественно вероятностно-статистический характер. Часть из них действует всегда, независимо от действий участников и условий процесса, например, цели и содержание обучения зависят от требований общества к уровню образования личности, большая же часть закономерностей проявляется как тенденция, т.е. не в каждом отдельном случае, статистическом ряду, в некотором множестве случаев. Это характерно для всех общественных процессов, так же и для

процесса обучения, поскольку он зависит от множества факторов: сознательной деятельности педагога и обучающегося, культурных, материальных условий и пр.

Многие закономерности обучения обнаруживаются опытным, эмпирическим путем, и таким образом обучение может строиться на основе опыта, так сказать, по здравому смыслу. В педагогической практике выделяются *внешние* закономерности процесса обучения и *внутренние*. Рассмотрим их содержание.

Внешние закономерности характеризуют зависимость обучения от общественных процессов и условий: социально-экономической, политической ситуации, уровня культуры, потребностей общества в определенном типе личности и уровне образования.

К **внутренним закономерностям** процесса обучения относятся связи между его компонентами: между целями, содержанием, методами, средствами и формами. Иначе говоря – это зависимость между преподаванием, учением и изучаемым учебным материалом. Закономерности проявляются в обучении при наличии условий.

Существует закономерная связь между обучением и воспитанием: обучающая деятельность педагога преимущественно всегда носит воспитывающий характер. Воспитательное воздействие может быть положительным и отрицательным, зависит от условий, в которых протекает обучение.

Другая закономерность говорит о том, что есть зависимость между взаимодействием педагога и обучающегося и результатами обучения. Согласно этому положению обучение не может состояться, если нет взаимообусловленной деятельности участников процесса обучения, отсутствует их единство.

Третья закономерность – прочность усвоения учебного материала зависит от систематического, прямого и отсроченного повторения изученного, от включения его в ранее пройденный и в новый материал.

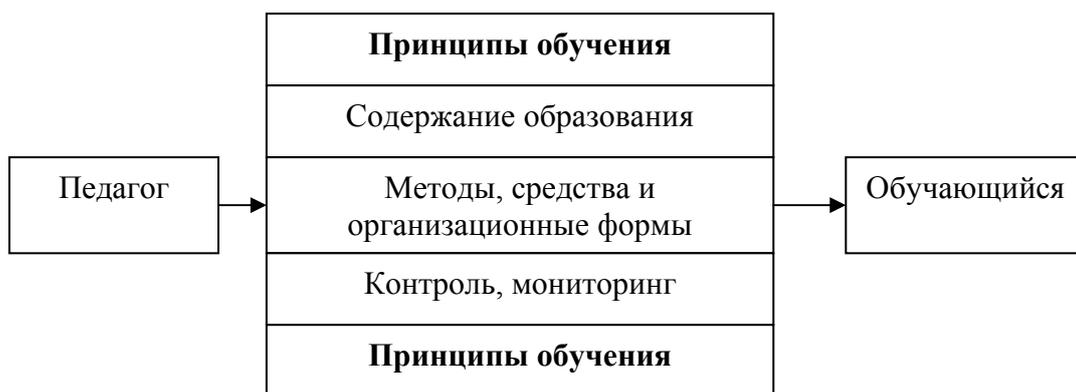
Четвертая закономерность – развитие умственных умений и навыков обучающихся зависит от применения поисковых методов, проблемного обучения и других активизирующих интеллектуальную деятельность приемов и средств.

Пятая закономерность – формирование понятий в сознании обучающихся может состояться в том случае, если будет организована специальная учебно-познавательная деятельность по выделению существенных признаков, явлений, объектов, операций по сопоставлению и разграничению понятий, по установлению их содержания, объема и пр.

Указанные закономерности служат базой для выработки системы стратегических идей, которые составляют ядро современной педагогической концепции обучения. Эта **концепция** сводится к следующим идеям: а) нацеленность обучения и воспитания на формирование личности, индивидуальности, обладающей духовным богатством, общечеловеческими ценностями, гармонически развитой, способной к плодотворной и продуктивной деятельности; б) единство организации учебно-познавательной, поисковой, творческой деятельности обучающегося как условие формирования личности; в) органическое единство обучения и воспитания, требующее рассматривать обучение как специфический способ воспитания и придавать ему развивающий и воспитывающий характер; г) оптимизация содержания, методов, средств, установка на отбор методов, приносящих максимальный эффект при относительно небольших затратах времени и труда.

Задача дидактики – устанавливать закономерности обучения и, давая знания об этом педагогу, делать процесс обучения для него более сознательным, управляемым и эффективным. При этом следует помнить, что в процессе обучения действуют, проявляются и другие закономерности – психологические, физиологические, гносеологические и др. Знание дидактических закономерностей о том, как протекает процесс обучения наряду с психологическими и другими его характеристиками, позволяет ученым и практикам построить его оптимально в самых разных конкретных случаях.

В системе обучения принципы занимают определенное место (рис. 22)



22. Место принципов в процессе обучения

Принципы зависят также от принятой дидактической концепции. В современной дидактике имеется система принципов, которую составляют как классически давно известные, так и появившиеся в ходе развития науки и практики.

В основу выделения системы принципов положены личностно-деятельностный и управленческий подходы, отраженные в работах Ю.К. Бабанского, В.И. Загвязинского, М.Н. Скаткина и др.

В соответствии с этапами формирования и осуществления цикла педагогического управления познавательной и практической деятельностью обучающихся и, учитывая нацеленность всех принципов на развитие личности, индивидуальности каждого обучающегося, выделяется следующая система принципов обучения.

1. Принцип развивающего и воспитывающего обучения направлен на всестороннее развитие личности обучающегося.

2. Принцип научности содержания и методов педагогического процесса отражает взаимосвязь с современным научным знанием и практикой демократического устройства общества.

3. Принцип систематичности и последовательности в овладении достижениями науки, культуры, опыта деятельности придает системный характер учебной деятельности, теоретическим знаниям и практическим умениям обучающегося. Он требует логического построения как содержания, так и процесса обучения.

4. Принцип сознательности, творческой активности и самостоятельности обучающихся при руководящей роли педагога. Это один из главных принципов современного педагогического процесса. Реализация этого принципа в обучении способствует не только формированию знаний и развития обучающихся, но и социальному росту и воспитанию.

5. Принцип наглядности, единства конкретного и абстрактного, рационального и эмоционального, репродуктивного и продуктивного как выражение комплексного подхода (принцип сформулирован Я.А. Коменским).

6. Принцип доступности. Я.А. Коменский дал несколько правил этого принципа.

7. Принцип прочности результатов обучения и развития познавательных сил обучающихся.

8. Принцип связи обучения с жизнью, с практикой строительства демократического общества.

9. Принцип рационального сочетания коллективных и индивидуальных форм и способов учебной работы. Педагог для достижения поставленных целей должен использовать самые разнообразные формы обучения.

10. Принцип И.Ф. Гумбольдта – «обучение на основе науки».

Л.В. Занков ввел принцип обучения на высоком уровне трудности. Но и он отвечает принципу доступности: обучать в зоне ближайшего развития, т.е. на том уровне, которого ребенок может достичь под руководством взрослого.

Все перечисленные принципы неравнозначны. В представленной системе они подчинены ведущему принципу – принципу воспитывающего и развивающего обучения, духовно направленного на общечеловеческие ценности.

Анализ литературы показывает, что существуют различные подходы к разработке дидактических принципов. Например, **В. Оконь** предлагает следующие *принципы*: а) принцип системности или упорядочение знаний обучающихся; б) принцип наглядности или заполнение пространства между конкретным и абстрактным (В. Ратке, Я. Коменский); в) принцип самостоятельности или ограничение зависимости обучающегося от педагога; г) принцип связи теории с практикой (К. Лех); д) принцип эффективности или связь между целями и результатами обучения (возник в 60 - 70-х гг. 20-го столетия); ж) принцип доступности или преодоление трудностей обучающимися в познании и преобразовании действительности (Я.А. Коменский); з) принцип сочетания индивидуального подхода и коллективизма в обучении или связь интересов личности и общества; и) принцип стандартизации доказанности понятий в данной области знаний.

Приведем классификацию принципов, данную Ю.К. Бабанским (табл. 4) [9].

Таблица 4

Принципы обучения

<i>Основные компоненты и условия обучения</i>	<i>Принципы обучения</i>
Задачи обучения	Принцип направленности обучения на решение во взаимосвязи задач образования и общего развития обучающихся
Содержание обучения	Принципы: научность обучения; связи обучения с жизнью; системности и последовательности обучения; доступность обучения
Методы обучения и соответствующие им средства	Принципы: наглядности обучения; сознательности и активности обучающихся при руководящей роли педагога; сочетания различных методов, а также средств обучения в зависимости от задач и содержания обучения
Формы организации занятий	Принцип сочетания различных организационных форм обучения в зависимости от задач, содержания и методов обучения
Условия для обучения	Принцип создания необходимых условий для обучения
Результаты обучения	Принцип прочности, осознанности и действенности результатов воспитания, образования и развития

4.5. Построение многоуровневой системы принципов педагогического процесса

Принципы педагогического процесса образуют систему, целостное единство, скрепленное разнообразными связями. Реализация одного принципа влечет за собой реализацию других. Принципы дают педагогу совокупность указаний, основных направлений к организации педагогического процесса от момента постановки целей до анализа результатов учения.

При **выборе принципов** педагогу следует руководствоваться следующими рекомендациями:

1) ориентироваться не на отдельные принципы обучения, а на их систему, обеспечивая научно обоснованный выбор целей, отбор содержания, методов и средств организации деятельности обучающихся, создание благоприятных условий и анализ результатов педагогического процесса;

2) целесообразно рассматривать каждый принцип и их систему как рекомендации о воплощении в жизнь системы основных законов и стратегических идей, составляющих ядро современной концепции образования;

3) видеть противоположные стороны, сопряженные взаимодействующие элементы педагогического процесса и умело регулировать их взаимодействие, опираясь на законы и принципы обучения и добиваясь стройного построения педагогического процесса.

При решении конкретной педагогической проблемы или задачи педагог руководствуется не общими принципами, а выбирает те, что работают на эту задачу. Примером может служить система принципов, созданная авторами пособия при работе над психолого-педагогическими проблемами дистанционного обучения (рис. 23) [6].

Первый блок представляет собой многоуровневую систему методологических принципов, основанных на взаимосвязи процессов воспитания, образования и обучения и дидактических целей, которым они подчинены. В нем выделены три уровня.

Первый уровень составляют *принципы социально-педагогические*. Они согласуются с государственной политикой в области образования. К ним относятся:

1. **Принцип системности** (видеть и конструировать соответствующую систему образования, обеспечивающую формирование системы научных знаний и эффективное управление всеми звеньями образования, обучения и воспитания).

2. **Принцип непрерывности** (обеспечить целенаправленное получение и совершенствование знаний, умений и навыков личностью в течение всей своей жизни; создать условия для перехода обучающегося с одного уровня образования на другой).

3. **Принцип региональности** (учитывать территориальные особенности, в которых функционирует образовательная система; национально-этнические признаки; типы и уровни образовательных учреждений).

4. **Принцип народности и историзма** (учитывать самобытность народной педагогики и истории развития национальной системы образования, ее корни и традиции).

5. **Принцип гуманитаризации** (обеспечить каждому обучающемуся индивидуальный (по содержанию и результату) доступ к образовательному гуманитарному пространству, формирование гуманитарного мышления в различных видах образования).

6. **Принцип научности и стандартизации содержания образования** (содержание образования соответствует современным достижениям науки и практики, общие требования представлены в государственном образовательном стандарте).

7. **Принцип гибкости** (возможность перехода обучающегося с одной ступени обучения на другую, из одного учебного учреждения в другое).

8. **Принцип вариативности** (создание условий для выбора обучающимся образовательного маршрута, учебных дисциплин, сроков обучения).

Второй уровень составляют *педагогические принципы*. Цель педагогики – развитие личности в процессе воспитания и образования. Принципы, как исходные положения, направлены на достижение поставленных целей. К этой группе принципов относятся:

1. **Принцип природосообразности** (не причинять вреда физическому, психическому и духовному здоровью человека; учитывать индивидуально-типологические особенности обучающихся, уровень их развития и т.д.).

2. **Принцип развития личности** (создание условий для физического, психического и духовного развития).

3. **Принцип гуманизма** (очеловечивание педагогического процесса, учет потребностей и интересов и других свойств личности; защиту её от разрушительных влияний и насильственных действий).

4. **Принцип демократизации** (предоставление участникам педагогического процесса определенных свобод для самоактуализации и саморазвития).



Рис.23. Принципы дистанционного обучения

5. **Принцип комплексности** (взаимодействие педагогики с другими науками о человеке и использование их достижений в физическом, психическом и духовном воспитании личности).

Третий уровень составляют *принципы* обучения. К этой группе принципов относятся:

1. **Принцип деятельности** (процесс обучения организуется исходя из особенностей деятельности обучаемого и обучающихся, создаются условия реализации их деятельностных интересов, способов достижения целей и др.).

2. **Принцип управляемости** (построение процесса обучения в соответствии с законом управления, обеспечение необходимой частоты и форм связи между участниками процесса, реализация способностей учащихся к самоуправлению, контроль за результатами обучения и др.).

3. **Принцип рефлексии** (обеспечение возможности самоанализа и самооценки пройденного этапа процесса обучения).

Все принципы работают как единая система, в том числе и при дистанционном обучении. Принятые и названные в начале работы принципы дидактики, связанные с компонентами процесса обучения, направлены на решение частных задач. Мы их объединяем во **второй блок** – это *принципы технологий обучения*.

Специфика дистанционного обучения позволяет нам сейчас выделить те из них, которые вытекают из сущности ДО. Она состоит: а) в опосредованном взаимодействии участников дистанционного обучения; б) в осуществлении ДО в порядке личной

инициативы обучающегося; в) в протекании в форме самостоятельной работы по индивидуальным образовательным программам; г) в возможности конструирования которых заложена в модель обучения; д) в получении определенного результата обучения. К *принципам дистанционного обучения* (второй блок) мы относим:

1. **Принцип целесообразности** (ограничение сферы применения системы ДО для решения различных дидактических задач с целью развития, образования и воспитания личности обучающегося).

2. **Принцип личной инициативы и опосредованного взаимодействия** (создание условий для проявления устойчивого познавательного интереса к обучению и формирования потребности к обновлению знаний).

3. **Принцип проектирования учебно-познавательной деятельности** (к процессу создания модели обучения и её применения необходимо подходить как к средству сознательной и активной деятельности участников дистанционного обучения).

4. **Принцип самостоятельности** усвоения знаний (создание оптимальных условий для самостоятельного приобретения знаний, умений и навыков обучающимся в контексте будущей профессиональной деятельности).

5. **Принцип индивидуализации** (организация учебно-познавательной деятельности, ядром которой является личность обучающегося с её индивидуально-типологическими особенностями и способностями).

6. **Принцип комплексности** (предполагает всесторонний учет специфики всех составляющих системы дистанционного обучения).

7. **Принцип гарантированности** (система дистанционного обучения должна обеспечивать такой уровень подготовки специалистов, который позволял бы им достойно конкурировать на рынке труда).

Новый образовательный идеал зиждется на принципах: учиться познавать; учиться делать; учиться жить вместе; учиться жить.

Таким образом, принципы обучения применяются в реальных условиях в тесной взаимосвязи. Целостное использование их на практике обеспечивает успешное функционирование всех основных компонентов педагогического процесса, достижение оптимальных результатов обучения.

Все рассмотренные выше принципы нацелены на осуществление ведущего *принципа воспитывающего и развивающего обучения*. Именно эта направленность всей системы на решение задач воспитания и выступает интегративным свойством системы. Другим свойством является направленность на достижение гармоничности педагогических влияний.

Вопросы для самоконтроля

1. Воспроизведите систему понятий: цель, целеобразование, целеполагание, цели обучения.

2. Чем определяется основная содержательная часть целей воспитания?

3. Какова содержательная часть общих целей образования?

4. Как дифференцируются задачи воспитания?

5. Опишите Ваше понимание проблемы целеобразования в профессиональной деятельности педагога.

6. По каким основаниям формулируются цели и задачи в педагогической практике?

7. Что такое таксономия целей?

8. Опишите таксономию целей обучения, разработанную под руководством Б.С. Блума и В. Оконя.

9. Какова классификация целей, предложенная В.С. Безруковой?

10. Назовите способы постановки целей.

11. Что такое принципы в педагогике? Как они связаны с закономерностями образования и обучения?

12. Какова роль принципов в педагогическом процессе?
13. Воспроизведите какую-либо из систем принципов, описанную в учебном пособии.

Литература

1. **Ожегов С.И.** Толковый словарь русского языка / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В.Виноградова / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 4-е изд., допол. – М.: Азбуковник, 1997. – 944 с.
2. Словарь иностранных слов. – 18-е изд., стр. – М.: Рус. яз., 1989. – 624 с.
3. **Оконь В.** Введение в общую дидактику / Пер. с пол. Л.Г. Кашкуевича, Н.Г. Горина / В.Оконь. – М.: Высш. шк., 1990. – 382 с.
4. **Безрукова В.С.** Педагогика, Проективная педагогика. Учебное пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Изд-во “Деловая книга”, 1996. – 344 с.
5. **Кларин М.В.** Педагогическая технология в педагогическом процессе. Анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – М.: Знание, 1989. – 80 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. “Педагогика и психология”; № 6).
6. **Скибицкий Э.Г.** Дистанционное обучение: теория, практика и перспективы развития: Монография / Э.Г. Скибицкий, В.В. Егоров. – Алматы: Гылым, 2004. – 221 с.
7. **Леонтьев А.Н.** Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
8. **Загвязинский В.И.** Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 192 с.
9. **Бабанский Ю.К.** Педагогика. Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / Ю.К. Бабанский, В.А. Слостенин, Н.А. Сорокин и др.; Под ред. Ю.К. Бабанского. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1988. – 479 с.

Тема 5. СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

5.1. Требования к формированию содержания образования

Потребности общества выступают в качестве объективного фактора, влияющего на определение содержания образования. В педагогической литературе термин “**содержание образования**” трактуется как специально отобранная и признанная обществом (государством) система элементов объективного опыта человечества, усвоение которой необходимо для успешной деятельности в определенной сфере; тот конечный результат, к которому стремится учебное заведение, тот уровень и достижения, которые выражаются в категориях знаний, умений и навыков, личностных качеств; система научных знаний, практических умений и навыков, а также мировоззренческих и нравственно-эстетических идей, которыми необходимо овладеть обучающимся в процессе обучения; часть

общественного опыта поколений, которая отбирается в соответствии с поставленными целями развития человека и в виде информации передается ему и др.

Основными направлениями содержания воспитания, обучения и образования являются: физическое, эстетическое, трудовое, умственное и нравственное воспитание.

Составные части содержания каждого направления воспитания являются следующие: *знания, навыки, умения, отношения, творческая деятельность*. Рассмотрим их содержание.

Знания в педагогике можно определить как понимание, сохранение в памяти и умение воспроизводить и применять основные факты науки и теоретические обобщения.

Умения – владение способами (приемами, действиями) применения усваиваемых знаний на практике. Умения включают в себя знания и навыки, Формирование знаний, умений и навыков зависит от способностей человека.

Навыки состоят из простых приемов деятельности и совмещенных приемов, из приемов контроля и приемов регулирования. Навык рассматривается как составной элемент умения, как автоматизированное действие, доведенное до высокой степени совершенства.

Отношения включают в себя оценочные суждения и эмоциональные впечатления от различных сторон жизнедеятельности человека.

Творческая деятельность обеспечивает рождение новых знаний, навыков, умений и отношений.

Рассмотрим **требования** к формированию содержания образования, которое должно: 1) на всех ступенях быть направлено на осуществление основной цели воспитания – формирование всесторонне развитой личности; 2) строиться на строго научной основе, включать только твердо устоявшиеся в науке факты и теоретические положения. Учебный материал должен соответствовать современному состоянию науки, способствовать формированию жизненной позиции личности обучающегося; 3) по каждому учебному предмету (дисциплине) соответствовать логике и системе той или иной науки, строиться на основе взаимосвязи между отдельными учебными предметами (междисциплинарные связи); 4) теорию соединять с практикой, обучение – с физическим трудом; 5) соответствовать возрастным возможностям и индивидуально-типологическим особенностям обучающихся; 6) общее образование в школе должно сочетаться с техническим и трудовым обучением, способствовать профессиональной ориентации обучающихся. *Общее образование* имеет своей целью овладение основами важнейших наук о природе и обществе, развитие мировоззрения и нравственно-эстетической культуры. *Техническое образование* знакомит обучающихся в теории и на практике с основными отраслями современного промышленного производства и формирует умения и навыки обращения с наиболее распространенными средствами труда. *Профессиональное образование* направлено на подготовку человека к определенной профессиональной деятельности, на усвоение необходимой системы знаний и профессиональных практических навыков.

Государственный образовательный стандарт

Проблемы целеобразования и целеполагания в педагогике теснейшим образом связаны с проблемами образовательных стандартов.

Под образовательными стандартами понимают нормы, образцы, мерила оценки объекта стандартизации. Роль стандартов в жизни общества разнообразна. Они служат точкой отсчета эффективности труда, качества продукции, мерой прогресса. *Стандарты* – это инструмент защиты прав потребителя, пользователя средствами жизнедеятельности. Государственные стандарты – ГОСТы – входят в систему управления обществом и закрепляются законодательно.

В области образования действуют национальные стандарты. Многие из них согласованы с международными образовательными стандартами. В *стандартах закрепляются цели воспитания и образования*. Благодаря стандартам образования,

общество в целом, правительство, ведомства образования, ОУч и педагоги, родители и сами обучающиеся получают возможность оценки качества образования, его прогресса.

Образовательные стандарты не остаются застывшими. По мере прогресса общества они изменяются, что фиксируется в законодательных документах. Образовательные стандарты в нашей стране получили конституционное закрепление и они толкуются как инструмент контроля за соблюдением прав граждан на образование.

В Российской Федерации они обновляются, разрабатываются раз в 10 лет, утверждаются в установленном порядке Правительством. Закон Российской Федерации «Об образовании» выделяет *федеральные и национально-региональные образовательные стандарты.*

Федеральный образовательный стандарт определяет обязательный минимум содержания основных образовательных программ, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, требования к уровню подготовки выпускников учебных заведений. Например, федеральный образовательный стандарт по гуманитарным дисциплинам (стандарты Российской Федерации 4-го поколения) включают следующие дисциплины: философия, история отечества, иностранные языки, физическая культура, экономические дисциплины.

Введение ГОСТов в образовательную политику Российской Федерации позволяет: оценить состояние системы образования; обеспечить права граждан на полноценное образование; сохранять единое образовательное пространство России; гуманизировать образование; управлять системой образования; повышать качество образования.

Известно, что сами по себе стандарты ничего не решают. Решают люди, которые ими руководствуются и неукоснительно следуют их предписаниям. По действующему в России законодательству федеральным стандартом содержания образования предусмотрен обязательный набор учебных дисциплин.

В связи с введением стандартов ученым и практикам отечественной системы образования предстоит определить ряд его областей: длительность образования, варианты его в рамках общих требований, границы свободного и обязательного, технику мониторинга и аттестации знаний выпускников. В ходе отработки всего комплекса стандартов не исключена опасность потери главного ориентира - всестороннего развития личности обучающегося в соответствии с требованиями национального и международного целеполагания.

Сложным вопросом целей и стандартов образования считается вопрос совмещения стандартов как принудительных критериев профессионализма, с неповторимостью личности обучающегося и педагога. К его практическому решению должны быть готовы все категории специалистов, чья деятельность опосредованно или непосредственно связана с воспитанием подрастающих поколений.

5.2. Конкретизация содержания образования в учебной литературе

Содержание образования фиксируется в *учебных планах, учебных программах, учебно-методических комплексах, учебниках и учебных пособиях.* Рассмотрим их содержание.

Учебный план – основной нормативный документ ОУч, осуществляющего педагогический процесс в рамках системы занятий и предметной структуры обучения. Учебный план, как правило, представляет собой таблицу, в которой для каждого учебного предмета и каждого года обучения задано число занятий в неделю, отводимых на его изучение. Кроме того, учебный план состоит из дисциплин федерального компонента, дисциплин регионального (вузовского) компонента, дисциплин по выбору обучающегося, а так же факультативных дисциплин.

Фиксируя наиболее общие ограничения по составу содержания образования и учебной нагрузке обучающихся, учебный план служит *базой* для разработки учебных программ и учебно-методических пособий, для планирования кадрового и финансового обеспечения образовательного учреждения.

Отбор дисциплин и распределение учебного времени, реализованные в учебном плане, отражают взгляды его составителей на то, каково содержание образования и в каком объеме оно необходимо обучающимся.

Сущность базисного учебного плана заключается в распределении содержания образования и учебной нагрузки обучающихся на отдельные компоненты, конструируемые на *общегосударственном, региональном и местном* (школьном) уровнях. Введение **общегосударственного** компонента обеспечивает единство школы и общественно необходимое качество образования. **Региональный** компонент обеспечивает учет местных и национальных особенностей потребностей. **Местный** (школьный) компонент позволяет адаптировать рабочий учебный план конкретного ОУч применительно к потребностям контингента обучающихся и возможностям образовательного учреждения.

На основе базисного учебного плана - формируются разнообразные **программы** конкретных ОУч, осуществляется поисковая и инновационная деятельность в области образования. При разработке учебного плана используются следующие основные принципы построения учебных планов подготовки специалистов, сформулированными в работах Ю.К. Бабанского, В.И. Загвязинского, Б.С. Гершунского, И.Я. Лернера и др.: гуманистической направленности; научности; систематичности и последовательности; профессиональной направленности; связи теории и практики; стабильности и динамичности; унификации и дифференциации; информационной технологичности; преимущества содержания образования данной ступени; доступности и единства воспитания, обучения и развития.

Учебная программа – средство фиксации содержания образования на уровне учебного предмета. Она направляет деятельность педагога и обучающихся, составителей учебников, учебных пособий и технических средств обучения.

Общие требования к учебной программе – единство теоретических основ совокупности программ для той или иной ступени обучения и отражение этой совокупностью целостного содержания образования в данном типе ОУч. В учебной программе должно быть показано, какой из компонентов содержания образования является ведущим в конкретном учебном предмете: система научных знаний, способы деятельности, опыт творческой деятельности, отношения. Данное требование реализуется как в объяснительной записке, так и в самом тексте программы по курсам (классам).

В **структурном отношении** типовая учебная программа состоит из **трех** компонентов: *объяснительной записки или введения; собственно содержания образования, включающего основную информацию; методических указаний о путях реализации данной учебной программы* (рис. 24). При разработке учебной программы особое внимание уделяется междисциплинарным связям. Рассмотрим содержание составляющих учебной программы.

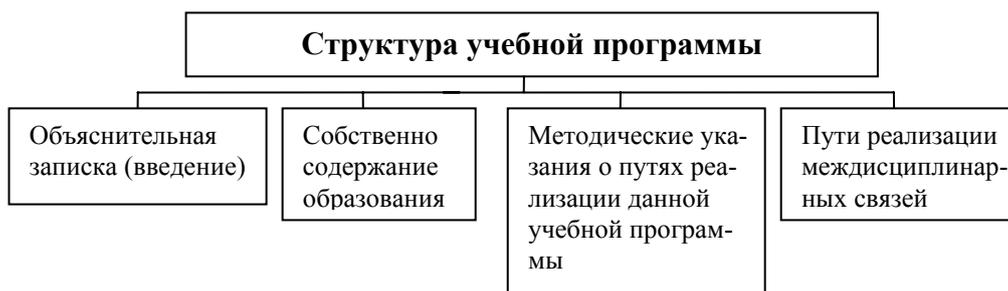


Рис. 24. Структура учебной программы по любой области знаний

Объяснительная записка к учебной программе призвана раскрыть цели данного учебного предмета, его место в учебном плане и связи с другими дисциплинами цикла или циклами дисциплин.

Основные требования к тексту учебной программы – полнота и конкретность представления содержания учебной дисциплины, включение всех необходимых и достаточных для реализации выдвинутых целей элементов с их характеристиками и взаимосвязями.

Каждый компонент содержания образования имеет свою особую форму фиксации в тексте учебной программы. **Знания** вводятся списком законов, научных теорий, понятий; **способы деятельности** обозначаются перечнем умений и навыков; **опыт творческой деятельности** фиксируется в примерных проблемных задачах, которые обучающиеся должны решать самостоятельно; **воспитательный** компонент должен вводиться через оценочные знания, умения и идеи.

Многообразие типов образовательных учреждений (школа, гимназия, лицей, колледж и др.) и дифференциация обучения предполагает значительную вариативность учебных программ, связанную со степенью обязательности учебного курса, видом учебного предмета, оценкой интересов и способностей того контингента обучающихся, которым учебная программа предназначена, а также известную децентрацию в их разработке. Но и вариативные учебные программы должны включать некий объем базового образования всеми обучающимися независимо от типа ОУч и его региональных особенностей.

Создание учебной программы требует большой подготовительной работы – анализа имеющихся программ и опыта их реализации, отбора и распределения учебного материала в соответствии с научными принципами, осуществления процедур минимизации учебного материала в связи с временными рамками курса, опытной проверки фрагментов учебной программы в практике образовательного учреждения, реализация программы.

Учебные программы могут строиться по концентрическому и линейному принципам. При *концентрическом* способе построения учебной программы учебный материал данной ступени обучения в более усложненном виде проходится на последующих ступенях обучения. Сущность *линейного* способа построения учебных программ состоит в том, что учебный материал каждой последующей ступени обучения является логическим продолжением того, что изучалось в предыдущие годы или в предыдущих учебных курсах.

Конкретизация учебных программ и полная проверка их реализации находит свое отражение в учебниках и учебных пособиях. Это основной источник знаний и организации самостоятельной работы обучающихся, важнейшее средство обучения.

Учебно-методический комплекс (УМК) - открытая система учебных пособий, обеспечивающая личностно-ориентированный уровень обучения в условиях педагогического процесса. В литературе существует и другое определение УМК. Например, УМК – это комплект дидактических материалов, рассчитанный на самостоятельную работу обучающихся по отдельным разделам курса. В УМК входят:

- а) учебные пособия, руководство (или набор руководств) по организации самостоятельной учебной деятельности обучающихся;
- б) средства стандартизированного контроля, дополнительного и вспомогательного обучения, предусматривающих достижение запланированных учебных результатов.
- в) основная и дополнительная литература;
- г) глоссарий.

Учебно-методический комплекс последовательно ориентирует обучающихся на заранее поставленные и четко выраженные цели.

Создание и использование УМК связаны с развитием программированного обучения и педагогической технологии в различных странах в 60-х годах XX века.

При применении УМК предусматривается *планирование* работы обучающихся: постановка цели, предъявление информации, тестирование, коррекция обучения в соответствии с достигнутыми промежуточными результатами.

Учебно-методический комплекс воспроизводит в себе обучающий цикл и рассчитан на практически полное программирование учебной деятельности обучающихся. УМК охватывает, как правило, небольшие фрагменты предметного содержания и делает возможным включение их как в традиционные, так и в нетрадиционные организационные формы обучения, а также при индивидуализации процесса обучения.

Особую роль играют УМК в работе ОУч дистанционного обучения. УМК, применяемые в этом случае, отличаются значительным объемом содержательной учебной информации и подразделяются на целостные разделы – «модули», каждый из которых рассчитан на определенное учебное время. В ряде случаев УМК включает модули, в содержании которых выделен материал различного вида и уровня сложности и предусмотрена возможность дифференцированного процесса обучения или альтернативные способы достижения дидактических задач, проработки содержательной учебной информации в соответствии с индивидуальными предпочтениями, стилями учебной работы.

Реализация идеи УМК требует издания широкой номенклатуры дополнительной учебной литературы и высокой профессиональной подготовки разработчиков.

Учебник – книга, в которой систематически излагаются основы знаний в определенной области на уровне современных достижений науки и культуры; основной и ведущий вид учебной литературы. Для каждой ступени образования и вида ОУч, а также для самообразования создаются учебники, отвечающие целям и задачам обучения, воспитания и развития определенных возрастных и социальных групп.

Разработки теории учебной книги позволили определить двуединую сущность учебника. *С одной стороны*, он является для подавляющей массы обучающихся важным источником знаний. *С другой стороны*, учебник - важнейшее средство обучения. Как средство обучения учебник обладает определенной материальной формой, которая жестко связана с содержанием образования, с процессом и результатами усвоения.

Через учебник осуществляется организация процесса усвоения содержания образования как в плане познавательной, самостоятельной творческой деятельности, так и в эмоционально-ценностном отношении. Учебник призван формировать способность обучающихся к накоплению личного социального опыта, развивать у него умения оценивать явления и события окружающей действительности, определять свое место в жизни.



Рис. 25. Структура учебника по любой области знаний

Рассматривая учебник как комплексную информационную модель педагогического процесса, В.П. Беспалько под *понятие учебника* подводит любой материальный носитель, будь-то книга, фильм, звукозапись или компьютерная программа, заложенная в компьютер. Как *модель* процесса обучения учебник отображает цели и содержание обучения, дидактические принципы и технологию обучения (ориентируя пользователя на определенные организационные формы и способы обучения).

Основным критерием оценки качества учебника является его соответствие базисному инвариантному учебному плану или вариативным региональным учебным планам, а также государственному образовательному стандарту.

Структура учебника включает в себя *текст* как главный компонент и *внетекстовые, вспомогательные* компоненты (Д.Д. Зуев). К *внетекстовым* компонентам относятся: *аппарат организации усвоения* (вопросы и задания, памятки или инструктивные материалы, таблицы и шрифтовые выделения, подписи к иллюстративному материалу и упражнения); *собственно иллюстративный материал*; *аппарат ориентировки*, включающий предисловие, примечания, приложения, оглавление, указатели. Структура учебника показана на рис.25.

К подбору и структурированию содержания учебника существует различные точки зрения. На рис. 26 показан один из подходов.

При создании учебника необходимо учитывать, что все существующие концепции построения учебного предмета исходят из следующих положений: 1) содержание учебного предмета воспроизводит адекватную науке систему знаний, методы познания; 2) структура учебного предмета определяется его научным содержанием; 3) методология и логика построения учебного предмета отражают исторический путь развития научного знания вне его конкретного носителя - обучающегося, который познает мир в его объективном движении, изменении, развитии. Законы развития мира не зависят

от обучающегося; он должен их познать и применять в своей непосредственной деятельности; 4) учебный предмет обеспечивает усвоение научных знаний, создает условия для преодоления трудностей познания; 5) реализация содержания обеспечивается педагогом с использованием учебника, а обучающиеся - усваивают, а затем воспроизводят в собственной деятельности, которая называется учебно-познавательной.

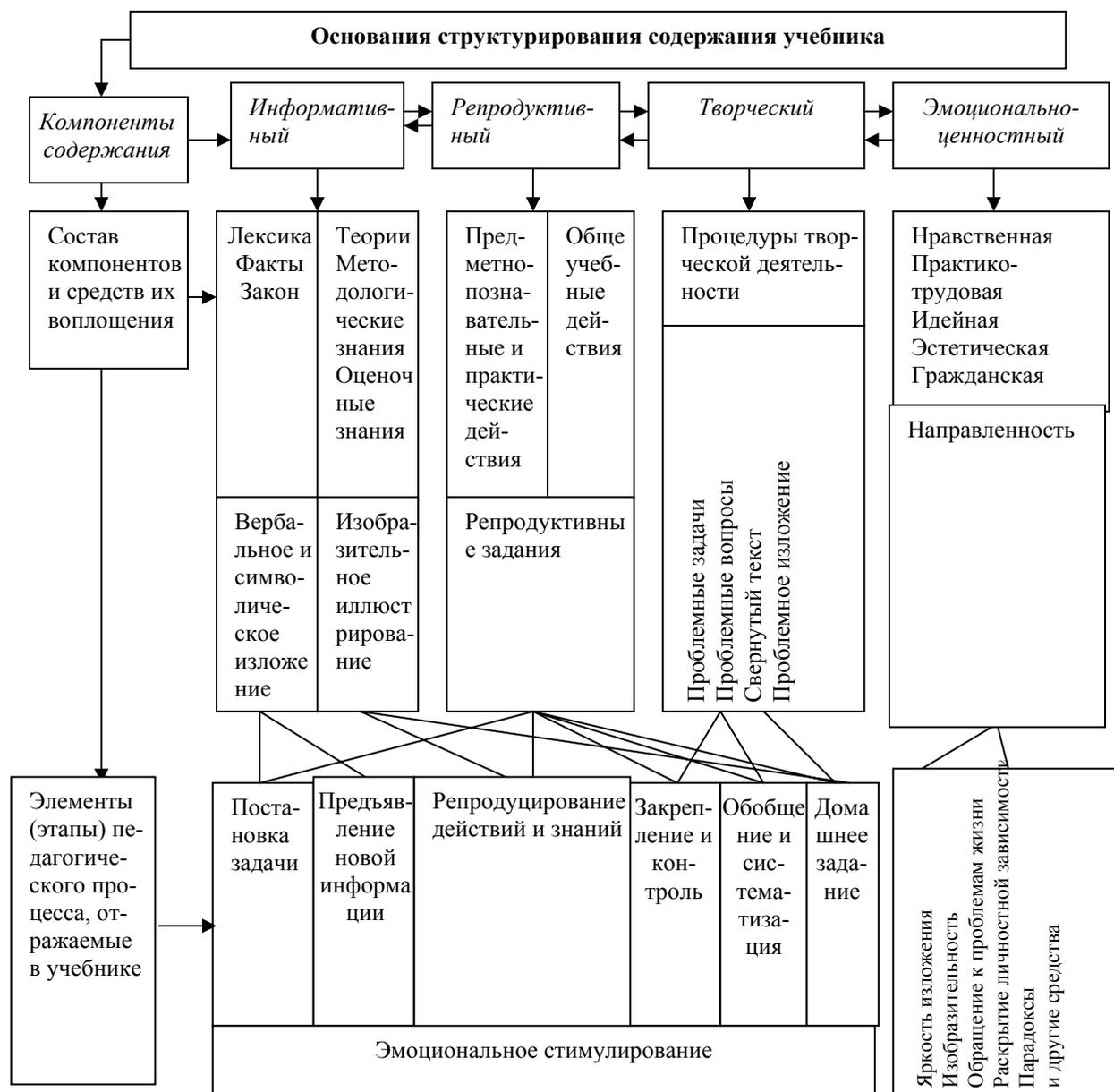


Рис. 26. Схема структурирования содержания учебника

Учебные пособия в современной педагогической классификации – это все материальные средства обучения, используемые в образовательном процессе и предназначенные для расширения, углубления и лучшего усвоения знаний, предусмотренных учебной программой и изложенных в учебниках.

Для каждого учебного предмета разрабатывается система учебных пособий, между которыми существуют связи, определяемые содержанием предмета, методикой преподавания, особенностями усвоения того или иного содержания и функциональными свойствами отдельных видов учебных пособий.

В педагогической практике различают **три основные группы учебных пособий**: 1) натуральные объекты; 2) изображения и отображения предметов и явлений действительности; 3) описания предметов и явлений мира словами и фразами естественного и искусственного языков. Отдельную группу учебных пособий составляют технические средства обучения (рис. 27). Рассмотрим кратко их содержание.

В состав **первой группы** входят: предметы и явления объективной действительности для непосредственного изучения (минералы, горные породы, сырье и продукты производства, препараты растений и животных и т.д.); натуральные предметы и технические средства для воспроизведения явлений и последующего лабораторного их изучения (реактивы, приборы и т.д.); материальные и технические средства для трудовой, изобразительной и другой деятельности обучающихся (древесина, металл и т.п.; измерительные, контрольные приборы, монтажные и отделочные инструменты, принадлежности и инструменты для черчения и рисования; машины, станки, технические устройства и др.).

Вторая группа включает: объемные пособия – макеты, модели, слепки, муляжи, глобусы и т.д.; плоскостные пособия – таблицы, картины, фотографии, карты, схемы, чертежи; аудиовизуальные средства – кинофильмы, кинофрагменты, кинокольцовки, диафильмы, диапозитивы, записи на грампластинках, магнитной ленте и кассете, радио- и телепередачи, видеокассеты, компакт-диски и др.

В **третью группу** входят: учебно-методическая литература – программно-методическая (программы и методические указания к ним, письма и руководства); обучающая (буквари, учебники, текстовые пособия, лекции, видеолекции, конспекты и пр.); вспомогательная (хрестоматии, практикумы, сборники практических заданий, задач и упражнений, атласы, сборники чертежей, рабочие тетради; издания для чтения на иностранных языках и другие материалы).

Особую группу учебных пособий составляют **технические средства обучения**: информационные, контролирующие, обучающие, моделирующие и др.

К учебным пособиям предъявляют разносторонние функционально-педагогические, эргономические, эстетические, экономические **требования**, а также требования техники безопасности и гигиены.

Разработку учебных пособий осуществляют научно-исследовательские институты, конструкторские и технологические бюро различных министерств, педагоги-специалисты по учебному оборудованию, а также отдельные педагоги. Создание новых и модернизация существующих учебных пособий происходит на основе исследований, ведущихся в институтах Российской академии образования и других образовательных учреждениях.

5.3. Средства информатизации и содержание образования

Средства информатизации – совокупность информационных технологий, телекоммуникационных средств, программного, дидактического, методического, психологического, эргономического и другого вида обеспечения, способствующая результативному функционированию образовательной системы с целью подготовки компетентных специалистов.

Информационные технологии и телекоммуникационные средства – это прежде всего совокупность знаний компьютерной техники и систем связи, предназначенных для накопления, обработки, поиска, передачи и эффективного внедрения знаний в производство, управление и другие сферы жизни общества, в том числе и в систему образования.

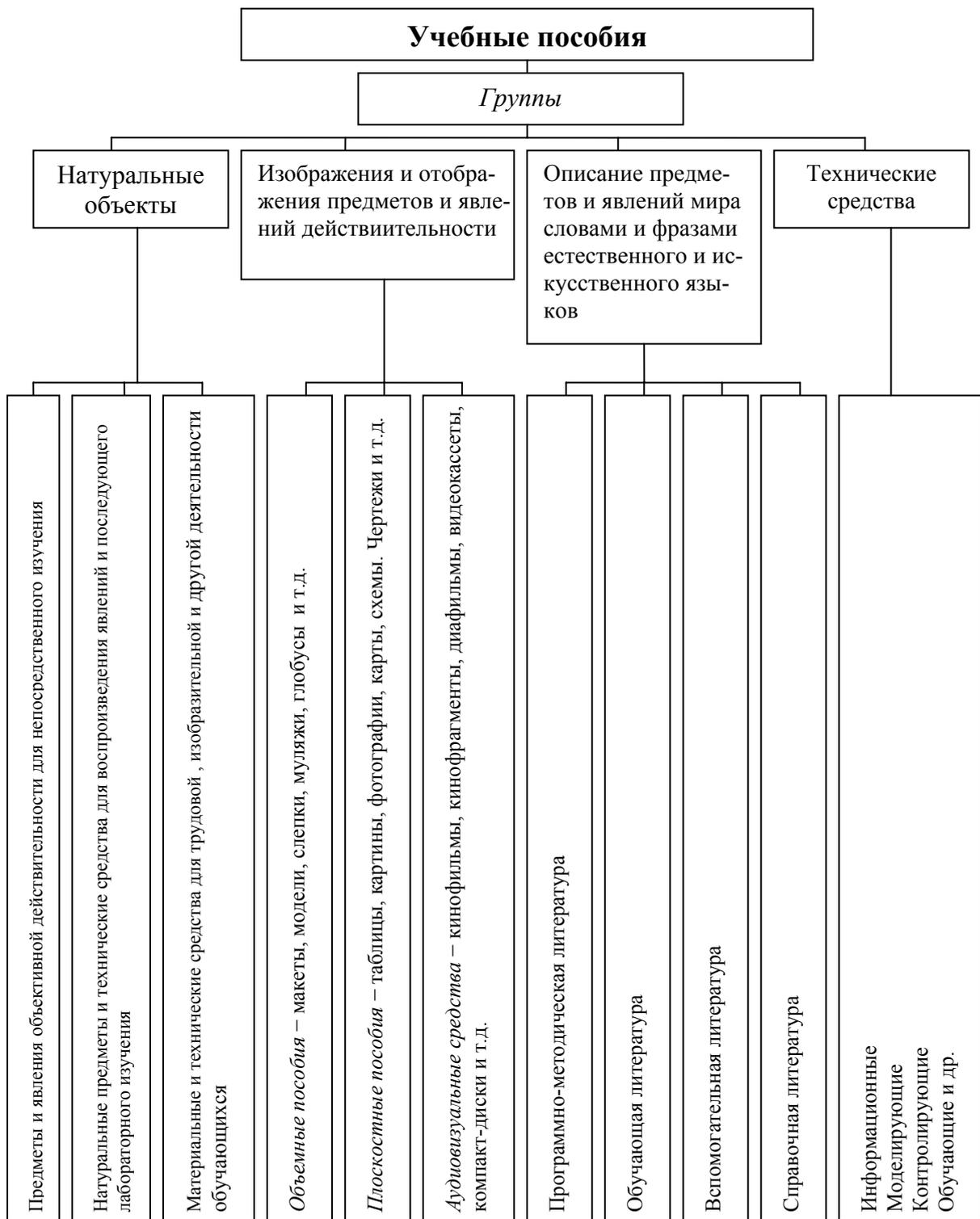


Рис. 27. Классификация учебных пособий

Основу современных ИТТС составляют три технических достижения:

- 1) появление новой среды накопления информации на машиночитаемых носителях (магнитные ленты, магнитные диски, дискеты, оптические компакт-диски, флешки и др.);
- 2) развитие средств связи, обеспечивающих доставку информации практически в любую точку земного шара без существенных ограничений во времени и расстоянии, широкий охват населения средствами связи (радиовещание, телевидение, сети передачи данных, спутниковая связь, модемы, факсы, телефонная связь, Интернет и др.);

3) возможность автоматизированной обработки информации с помощью компьютера по заданным алгоритмам (сортировка, классификация, представление в нужной форме и др.).

Активное использование ИТТС в образовании позволяет не только по-новому взглянуть на педагогический процесс, но и дает необходимый научно-методологический аппарат для их анализа и обновления. Кроме того, ИТТС вносят изменения не только в способы распространения знаний, но и в сами знания и поэтому оказывают существенное влияние на содержание образования и управление педагогическим процессом (планирование, организация, контроль, прогноз и др.).

Информатизация общества, связанная с массовым применением различных типов современной компьютерной техники и средств коммуникации, характеризуется многими исследователями как «компьютерная революция».

Понятие «информационное общество» появилось в 80-х годах прошлого столетия и характеризует те социальные изменения, которые произошли вследствие микроэлектронной революции. Синонимами этого понятия являются «супериндустриальное общество» (О.Тоффлер), «постиндустриальное общество» (Д. Белл), «посткапиталистическое общество» (Р. Дарендорф). Информационное общество пришло на смену трудовому обществу, в котором труд был главным систематизирующим фактором общества. Информационное общество, с одной стороны, требует новых идей, новых знаний, а с другой – новых способов ускоренного получения и постоянного обновления знаний.

Информатизация общества – глобальный социальный процесс, особенность которого состоит в том, что доминирующим видом деятельности в сфере общественного производства является сбор, накопление, продуцирование, обработка, хранение, передача и использование информации, осуществляемые на основе современной компьютерной техники, а также на базе разнообразных средств информационного обмена (коммуникации).

По мнению многих ученых **информатизация общества обеспечивает**: а) активное использование постоянно расширяющегося интеллектуального потенциала общества, сконцентрированного в печатном фонде, в научной, производственной и других видах деятельности его членов; б) интеграцию информационных технологий с научными, производственными областями, которая инициирует развитие всех сфер общественного производства, интеллектуализацию трудовой деятельности и др.; в) высокий уровень информационного обслуживания, доступность любого члена общества к источникам достоверной информации, визуализацию представляемой информации, существенность используемых данных [1; 7-8].

Одним из приоритетных направлений процесса информатизации современного общества является **информатизация образования**. Под информатизацией образования мы понимаем комплекс мероприятий, направленных на обеспечение оперативного сбора, обработки, систематизации, накопления, хранения, передачи различной информации и обмена ею участниками системы образования с помощью современных средств информатизации в целях интенсификации функционирования системы образования.

Средством информатизации образования является компьютеризация. **Компьютеризация любого учреждения** – реорганизация и совершенствование человеческой деятельности на основе активного применения ИТТС. Практика показывает, что трудности реализации в педагогическом процессе средств информатизации связаны с: а) необходимостью формирования постоянной потребности педагогов применять ИТТС в своей профессиональной деятельности; б) непрерывным повышением информационной компетентности педагогического процесса; в) организационными, психологическими, педагогическими, эргономическими, финансовыми, нормативными и правовыми вопросами использования ИТТС в педагогическом процессе.

С расширением технической базы средств информатизации разрабатывались научно-педагогические подходы их применения в системе образования. Проведенный анализ литературных источников по данной проблеме показал, что информатизация педагогического процесса в настоящее время осуществляется, в основном, по трем **направлениям**: управление образовательным учреждением; научно-исследовательская работа; средство развития участников образовательного процесса (рис. 28).



Рис. 28. Области использования средств информатизации в системе образования

Основные направления информатизации образования связаны между собой не только единым объектом и общей целью. Они во многом дополняют друг друга, при этом каждое из них имеет собственные задачи, критерии и условия, определяющие эффективность их применения. Многолетние исследования показывают, что наибольший эффект использования ИТТС в педагогическом процессе достигается при тесном взаимодействии компонентов в системе образования. Кроме того, качество информатизации образования зависит от педагогических возможностей компьютерных программ различного назначения и программно-технических возможностей информационных технологий и телекоммуникационных средств.

Проведенный анализ современной психологической, педагогической и технической литературы показал, что наименее изученным и разработанным является третье направление, т.е. проблемы проектирования, создания и целесообразного применения в педагогическом процессе программного обеспечения учебного назначения. Эта проблема

является основной в звене информатизации ОУч, а также при организации системы дистанционного обучения.

При реализации третьего направления информатизации образования решается ряд взаимосвязанных задач: обеспечение ОУч современными средствами информатизации; целенаправленное проектирование педагогически полезного (целесообразного и эффективного) программного обеспечения учебного назначения; разработка теоретических основ использования в ОУч педагогически полезных программных средств учебного назначения; непрерывная подготовка и переподготовка педагогических кадров для работы со средствами информатизации; создание научного дидактического и методического обеспечения процесса информатизации образования; организация управления процессом информатизации ОУч; разработка баз данных программных средств учебного назначения; создание в ОУч органа, который бы осуществлял организацию и контроль за процессом информатизации образовательного учреждения.

Решение этих задач требует комплексных усилий не только ОУч, но и всего общества. Реализация вышеназванных задач позволит сформировать у обучающихся навыки грамотной работы с разного вида информацией с использованием современных средств информатизации, вовлечь каждого обучающегося в активный познавательный процесс, осуществлять свободный доступ к необходимой информации не только в информационных центрах своего ОУч, но и в центрах других стран мира, вести общение со сверстниками из других ОУч своего региона, других регионов страны и даже других стран мира, работать совместно в сотрудничестве при решении разнообразных проблем, проявляя при этом определенные коммуникативные умения, формировать этику работы в телекоммуникационных сетях [5,6].

В настоящее время стоит задача проектирования, конструирования и внедрения в реальную практику открытых систем образования. Эти системы дают обучающимся возможность выбора подходящей ему технологии обучения и создания индивидуальной программы самообразования и саморазвития. Опыт показывает, что реализация синтеза открытых систем интенсивного обучения возможны лишь при соблюдении ряда условий. Назовем некоторые из них.

1. Комплексный учет особенностей информационно-образовательной среды, в которой будет происходить обучения.

2. Соблюдение принципа адаптации процесса обучения к индивидуально-типологическим особенностям личности обучающегося.

3. Ускорение индивидуального освоения обучающимися общенаучных и специальных знаний благодаря проектированию и конструированию законченных логических блоков по учебной дисциплине, в котором приведены базовые понятия и термины по данной области знаний в свернутом виде .

Проектирование и конструирование открытых систем позволит их широко применять при открытом дистанционном обучении. При этом должен быть выполнен комплекс условий (нормативно-правовые, организационные, психолого-педагогические, финансовые, программно-технические, эргономические и др.), оказывающих существенное влияние на функционирование этого вида образования.

Вопросы для самоконтроля

1. Воспроизведите и обобщите современные представления о содержании образования.

2. Каковы критерии отбора содержания образования?

3. Сформулируйте понятия знания, умения и навыки.

4. Опишите структуру Государственного образовательного стандарта.

5. Какие обязательные элементы отражаются в учебных планах?

6. Назовите общие требования к составлению учебных программ и способы их построения.

7. Что представляет собой учебно-методический комплекс? Опишите назначение его, состав, применение.
8. Опишите особенности учебника: назначение, требования к составлению, структуру, критерии оценивания.
9. Что такое учебное пособие и чем оно отличается от учебника? Какие бывают группы учебных пособий?
10. Дайте определение информационных технологий и телекоммуникационных средств.
11. Что такое информатизация общества, информатизация образования и чем они обеспечиваются?
12. Назовите основные направления применения средств информатизации в сфере образования.

Литература

1. **Роберт И.В.** Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования / И.В. Роберт. – М.: “Школа-Пресс”, 1997. – 205 с.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.В. Петров; Под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр “Академия”, 1999. – 224 с.
3. **Лапчик М.П.** Информатика и информационные технологии в системе общего и педагогического образования: Монография / М.П. Лапчик. - Омск: Изд-во Омского гос. пед. ун-та, 1999. – 294 с.
4. **Веряев А.А.** Семиотический подход к образованию в информационном обществе: Монография А.А. Веряев. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2000. – 298 с.
5. **Скибицкий Э.Г.** Дистанционное обучение: теория, практика и перспективы развития: Монография / Э.Г. Скибицкий, В.В. Егоров. – Алматы: Гылым, 2004. – 221 с.
6. **Егоров В.В.** Педагогика высшей школы: Учеб. пособие / В.В. Егоров, Э.Г. Скибицкий, Н.Э. Пфейфер, Л.А. Шкутина. – Караганды: Изд-во КарГУ, 2005. 228 с.

Тема 6. МЕТОДЫ, СРЕДСТВА И ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

6.1. Понятие и сущность методов педагогического процесса

В структуру педагогического процесса наряду с другими элементами, входят также методы, средства и организационные формы. Они играют важную роль при управлении образовательным процессом (рис. 29).

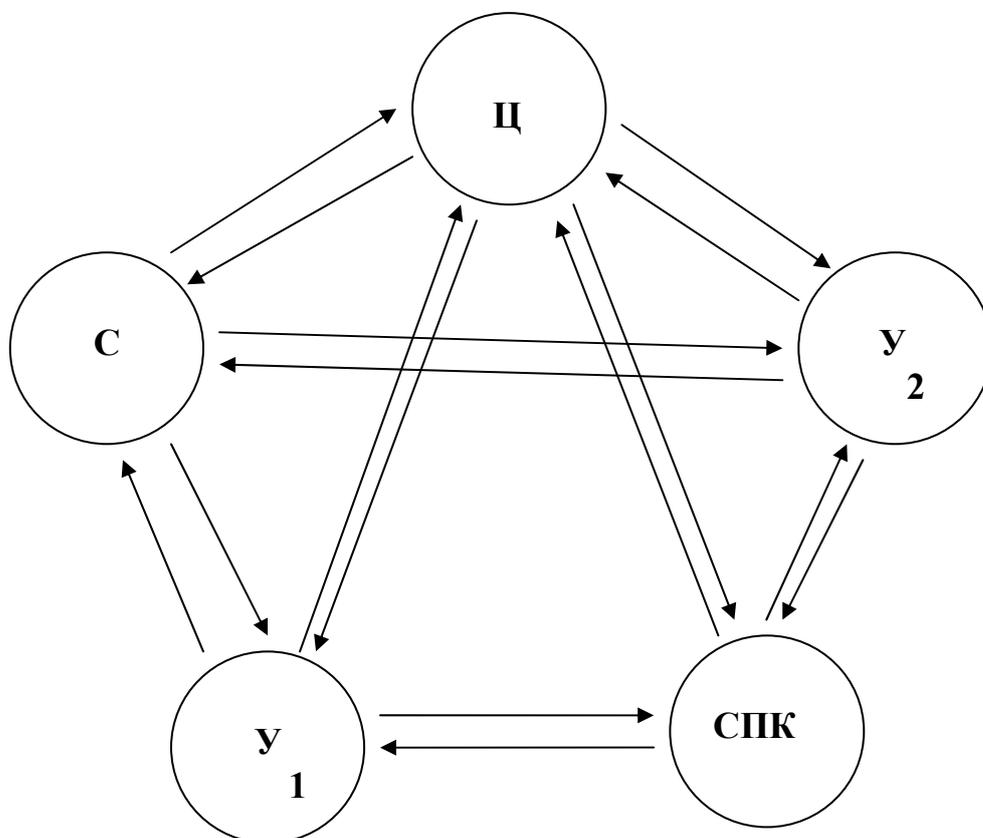


Рис. 29. Компоненты педагогического процесса

На рис. 29 приняты следующие обозначения: **Ц** – цель образования (для чего учить); **С** – содержание образования (чему учить); **У₁** – субъект процесса (педагог); **У₂** – субъект процесса (обучающийся); **СПК** – средства педагогической коммуникации (методы, средства и организационные формы процесса обучения; как учить). Как всякая большая система, она характеризуется пересечением связей (горизонтальных, вертикальных и др.). Рассмотрим кратко содержание средств педагогической коммуникации.

Методы обучения являются одним из компонентов педагогического процесса. Термин «метод» происходит от греческого слова «methodos», что означает путь, способ продвижения к истине, способ преобразования знаний, способ достижения цели. В педагогической практике термин «метод обучения» трактуется как категория историческая, изменяющаяся с изменением цели, содержания, средств педагогического процесса; способы совместной деятельности педагога и обучающихся, направленные на решение задач обучения (дидактических задач); способ организации познавательной деятельности обучающихся (Т.А.Ильина); способ передачи знаний, формирования умений и навыков; совокупность приемов; последовательное чередование способов взаимодействия педагога и обучающихся, направленное на достижение определенной цели (дидактической задачи) посредством проработки учебного материала; система упорядоченных способов взаимосвязанной деятельности педагога и обучающихся, направленных на достижение цели образования [1, 57]; система последовательных

взаимосвязанных действий учителя и учащегося, обеспечивающих усвоение содержания образования (И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин); дидактические цели и задачи учебной деятельности при решении которых в процессе обучения применяются соответствующие способы учебной работы педагога и познавательной деятельности обучающихся; способы работы учителя и руководимых им учащихся, с помощью которых достигается усвоение последними знаний, умений и навыков, а также их формирование мировоззрения и развитие познавательных сил (М.А. Данилов, Б.П. Есипов) и др. Таким образом, дефиниция **методы обучения** отражает:

1. Способы обучающей работы педагога (преподавание) и организацию учебной работы обучающихся (учение) в их взаимосвязи.

2. Специфику их мыследеятельности по достижению воспитательных, образовательных и развивающих целей обучения.

Каждый метод обучения характеризуется тремя признаками: обозначает *цель обучения; способ усвоения; характер взаимодействия субъектов обучения* [2, 566].

В развитии методов выделяется четыре этапа: а) учителя – «родители», служившие образцом, уступили место профессиональным учителям; б) замена устного слова письменным; в) в обучение было введено печатное слово; г) предполагает частичную автоматизацию и компьютеризацию обучения (К. Керр).

Широко распространенным в дидактике является также понятие «прием обучения» – составная часть или отдельная сторона метода, т.е. частное понятие по отношению к общему понятию метод. Отдельные приемы могут входить в состав различных методов.

В педагогической практике встречается еще одно понятие – *приемы умственной деятельности*. Под ней авторы понимают способы, с помощью которых она выполняется, и которые могут быть объективно выражены в перечне определенных действий.

В процессе обучения методы и приемы применяются в различных сочетаниях. Один и тот же способ деятельности обучающихся в одних случаях выступает как самостоятельный метод, а в других как прием обучения. Например, *объяснение, беседа* являются самостоятельными методами обучения. Методы и приемы могут меняться местами. Отражая двуединый характер процесса обучения, методы являются одним из механизмов, способов осуществления педагогически целесообразного эмоционально-интеллектуального взаимодействия педагога и обучающихся, которое строится на основе ведущей и направляющей роли педагога.

Сущность методов обучения рассматривается как целостная система способов, приемов и средств, в комплексе обеспечивающих педагогически целесообразную организацию учебно-познавательной деятельности обучающихся.

Рассмотрим *положения методики обучения*.

1. Любые знания, умения и навыки и привычки возникают, образуются и упрочиваются у обучающихся лишь в процессе их непосредственной деятельности. При этом следует иметь в виду, что ни один метод не дает прямого учебного результата. Метод обучения представляет собой средство управления механизмом процесса обучения.

2. Совокупность методов обучения должна непременно приводить к достижению всех целей обучения. Любая методика органически связана с целями, средством достижения которых она является.

3. Взаимосвязь и обусловленность выбора и эффективного применения любого метода обучения и типичной педагогической ситуации. Само применение методов обучения не просто определяется стихийно вызывающими педагогическими ситуациями, а вносит изменения в эти ситуации, подготавливает их, т.е. саморазвитие педагогических ситуаций также становится управляемым процессом [3, 43].

4. Ни одно средство не может быть объявлено хорошим либо плохим, будучи вырвано из всей системы средств; решающим моментом, является логика и действие всей системы средств, гармонически организованных (А.С.Макаренко).

5. Взаимосвязь методов обучения и воспитания. Логика взаимосвязи методов обучения и воспитания определяется принципом целостного подхода к процессам воспитания, образования и развития.

6.2. Классификация методов обучения

В настоящее время нет единой точки зрения на классификацию методов обучения. В связи с этим авторы в основу подразделения методов обучения на группы кладут разные признаки. Существует ряд классификаций [1, 61] (рис. 30).

Авторы классификации	Признак классификации	Методы обучения
Н.М.Верзилин, Е.И. Перовский, Е.Я. Голант, Д.О. Лордкипанидзе	По источнику информации	Словесные, наглядные, практические
М.А. Данилов, Б.П. Есипов	По характеру дидактических целей и решению познавательных задач в процессе обучения	Методы сообщения новых знаний; методы формирования умений и навыков по применению знаний на практике; методы проверки и оценки знаний, умений и навыков
И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин	По способу усвоения в соответствии с характером учебно-познавательной деятельности	Объяснительно-иллюстративный (информационно-рецептивный); репродуктивный; проблемное изложение; частично-поисковый (эвристический); исследовательский
Ю.К. Бабанский	Комбинирование разных признаков	Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности; методы стимулирования учения; методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности
М.И. Махмутов	Сочетание способов деятельности преподавателя и обучающегося	<i>Методы преподавания</i> (информационно-сообщающий, объяснительный, инструктивно-практический, объяснительно-побуждающий); <i>методы учения</i> (исполнительный, репродуктивный, продуктивно-практический, частично-поисковый, поисковый)

Рис. 30. Классификация методов обучения

Наиболее оптимальной представляется классификация методов обучения, предложенная И.Я. Лернером и М.Н. Скаткиным. В ней за основу берется учебно-познавательная деятельность (или способ усвоения) обучающихся в усвоении ими изучаемой содержательной учебной информации. Эта классификация включает в себя пять методов [2]:

1. Информационно-рецептивный (объяснительно-иллюстративный) (рассказ, лекция, экскурсия и др.) достигает своей цели в результате предъявления готовой

информации, объяснения, иллюстрирования словами, изображением, действиями. Знания могут быть усвоены только на уровне осознанного восприятия и запоминания. Это *первый уровень усвоения – знания знакомство*.

2. Репродуктивный или метод организации воспроизведения способов деятельности. Он призван передать обучающемуся в готовом виде основную часть фонда способов деятельности, накопленных человечеством. Без этого фонда нельзя ни сохранить культуру, ни развить. Важно определить фонд навыков и умений, виды и последовательность их формирования, условия обучения применению в разных вариантах. Метод осуществляется через систему упражнений, устное воспроизведение, решение типовых задач, воспроизведение знаковых моделей, рисования схем, чертежей, лабораторных работ по готовой инструкции. *Уровень усвоения знаний второй – действие по образцу и в вариативных и легко опознаваемых ситуациях.*

Первый и второй метод – быстрые и экономные в обеспечении и усвоении готовых знаний, умений и навыков. Они часто реализуются в традиционной модели обучения.

3. Метод проблемного обучения формирует творческий потенциал обучающихся и существенно отличается от первых двух уже рассмотренных. Он осуществляется через проблемное изложение. Педагог ставит проблему и раскрывает доказательные пути её решения. Обучающийся осознает знания и проблемы, внимателен к последовательности и контролю за степенью убедительности решения проблемы. Осуществляет мысленное прогнозирование определенных шагов логики решения, работает непроизвольное запоминание. *Уровень усвоения знаний третий – знание - умение.*

4. Частично-поисковый (эвристический) метод. Педагог ставит проблему, составляет и предъявляет задания на выполнение отдельных этапов решения познавательных и практических проблем, планирует шаги решения, руководит деятельностью обучающегося, создает промежуточные проблемные ситуации. Обучающийся осмысливает условия, актуализирует знания о путях решения сходных задач, самостоятельно решает часть задач, осуществляет в процессе решения самоконтроль и самооценку, самостоятельно мотивирует деятельность, проявляет интерес, что способствует непроизвольному запоминанию, продуктивному мышлению. *Уровень усвоения знаний третий и четвертый – знания-умения и знания-трансформация.*

5. Исследовательский метод. Педагог составляет и предъявляет обучающемуся проблемные задачи для самостоятельного поиска решения, осуществляет контроль за ходом решения. Обучающийся воспринимает проблему или самостоятельно её усматривает, планирует этапы решения, определяет способы исследования на каждом этапе, сам контролирует процесс, его завершение, оценивает. Преобладает непроизвольное запоминание, воспроизведение хода исследования, мотивировка деятельности. *Уровень усвоения знаний третий и четвертый – знания-умения и знания-трансформация.*

По мнению П.И. Пидкасистого, наиболее распространенной является классификация методов обучения по источнику получения знаний.

1. Словесные методы (источником знания является устное или печатное слово). Они подразделяются на следующие виды: лекция, рассказ, беседа, дискуссия, работа с книгой.

2. Наглядные методы (источником знаний являются наблюдаемые предметы, явления, наглядные пособия). Под *наглядными методами обучения* понимают также методы, при которых усвоение содержательной учебной информации находится в существенной зависимости от применяемых в процессе обучения наглядных пособий и технических средств. Наглядные методы используются во взаимосвязи со словесными практическими методами обучения. Наглядные методы обучения можно условно разделить на две большие группы: **метод иллюстраций** и **метод демонстраций**. *Метод иллюстраций* предполагает показ иллюстративных пособий: плакаты, таблицы, картин,

карт зарисовок на доске и др. *Метод демонстраций* обычно связан с демонстрацией приборов, опытов, технических установок, диафильмов и др.

3. **Практические методы** (обучающиеся получают знания и вырабатывают умения, выполняя практические действия). Практические методы обучения основаны на практической деятельности обучающихся. Этими методами формируются практические умения и навыки. К практическим методам относятся упражнения, лабораторные и практические работы [8].

Ю.К. Бабанский на основе целостного подхода к процессу обучения выделяет **три группы** методов (рис.31):

1. *Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности обучающимися:* а) словесные, наглядные и практические (аспект передачи и восприятия учебной информации); б) индуктивный и дедуктивный (логический аспект); в) репродуктивные и проблемно-поисковые (аспект мышления); г) самостоятельной работы и индивидуальной работы под руководством педагога (аспект управления обучением).



Рис. 31. Методы педагогического процесса (классификация по Ю.К. Бабанскому)

2. *Методы стимулирования и мотивации:* а) интереса к учению; б) долга и ответственности в учении.

3. *Методы контроля и самоконтроля в обучении:* устный, письменный, лабораторно-практический [14].

Важную роль в педагогическом процессе играют методы воспитания, которые представляют собой совокупность наиболее общих способов решения воспитательных задач и осуществления воспитательных взаимодействий. В теории и практике воспитания проблема методов является одной из наиболее сложных и спорных тем. На рис. 32 представлена классификация методов воспитания.

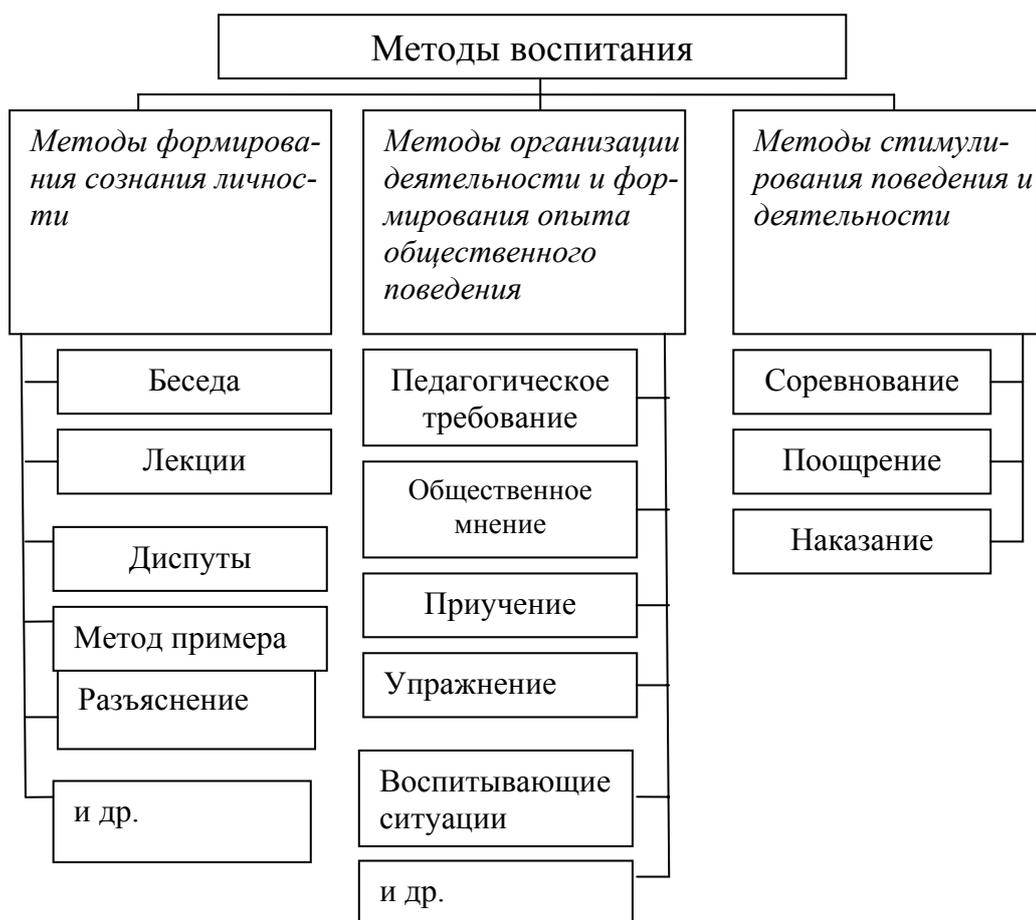


Рис. 32. Классификация методов воспитания

Для обоснования критериев выбора методов обучения важно знать место, которое занимает сама процедура их выбора в структурировании процесса обучения. Схематический выбор методов обучения показан на рис. 33.

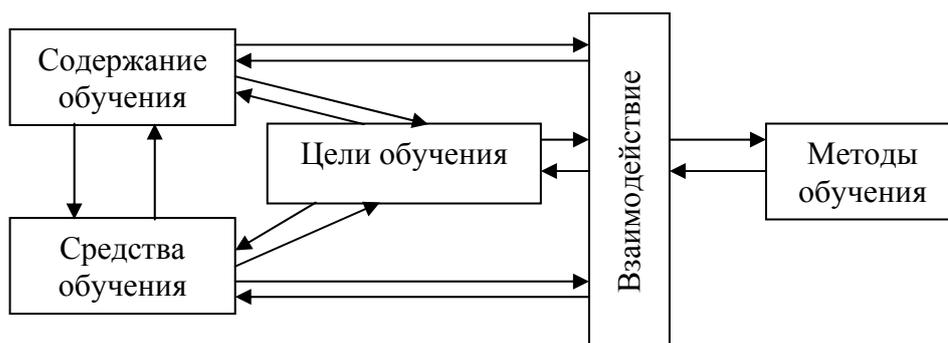


Рис. 33. Выбор методов обучения

Выбор метода обучения зависит от: 1) общих целей образования, воспитания и развития обучающихся и ведущих установок современной дидактики; 2) специфики изучаемого учебного предмета (дисциплины); 3) особенностей методики преподавания конкретной учебной дисциплины и определяемых её спецификой требований к отбору общедидактических методов; 4) цели и задач содержания учебного материала конкретного занятия (урока); 5) времени, отведенного на изучение того или иного учебного материала; 6) возрастных и индивидуально-типологических особенностей обучающихся; 7) уровня подготовленности обучающихся (образованности, воспитанности, развития); 8) материальной оснащённости ОУч, наличия оборудования,

наглядных пособий, технических средств, в том числе средств информатизации; 9) возможностей и особенностей педагога, уровня теоретической и практической его подготовленности, методического мастерства и личных качеств – профессиональная компетентность педагога [8].

В современной педагогической практике построение системы методов обучения осуществляется в соответствии с *технологической логикой* образовательного процесса. Такой подход позволяет программировать два относительно самостоятельных, но в то же время тесно взаимосвязанных процесса – с одной стороны, превращение знаний в прочные умения, навыки и привычные действия, а с другой – переход знаний в личные убеждения. Этим обеспечивается целостность процесса формирования личности. Смысл методики обучения в технологической последовательности состоит в планомерном и заранее программируемом переходе методов деятельности педагогов к методам деятельности коллектива и от них к методам – самоорганизации и самостоятельности самых обучающихся.

6.3. Средства педагогического процесса, их классификация

Понятие *средства обучения* в дидактике используется для обозначения одного из компонентов деятельности педагога и обучающихся наряду с другими компонентами педагогического процесса.

Средства обучения – материальный или идеальный объект, который «помещен» между педагогом и обучающимся и использован для усвоения знаний, формирования опыта учебно-познавательной и практической деятельности. Средства обучения являются своеобразным языком дидактики. *Средство* – многозначное слово. Это и *прием*, и *способ действия* для достижения чего-нибудь, это и *орудие* (предмет, совокупность приспособлений) для осуществления какой-либо деятельности. Средства обучения оказывают существенное влияние на качество знаний обучающихся, их умственное развитие и профессиональное становление.

В педагогическом процессе средства обучения выполняют следующие **функции**: а) **компенсаторная** (способствует достижению цели с наименьшими затратами сил, здоровья и времени обучающегося); б) **адаптивная** (обеспечивает поддержание благоприятных условий протекания процесса обучения; организацию демонстраций, самостоятельных работ; адекватность содержания изучаемого понятия (явления, процесса) возрастным возможностям обучающихся; преемственность знаний); в) **информативная** (способствует передаче различных видов содержательной учебной информации опосредованно (например, проекционная аппаратура, инструменты и др.); г) **интегративная** (реализуется при комплексном использовании средств информатизации); д) **инструментальная** (обеспечивает определенные виды деятельности и достижение поставленной дидактической цели; направлена на технически безопасное и рациональное выполнение действий обучающимися и педагогом; способствует воспитанию культуры учебного труда).

Объекты, выполняющие функцию средства обучения, классифицируются по разным основаниям: *по их свойствам; по субъектам деятельности; по влиянию на качество знаний и развитие различных способностей; по их эффективности в педагогическом процессе.*

По субъекту деятельности средства можно условно разделить на **средства преподавания и средства учения**. Первые имеют существенное значение для реализации информационной и управляющей функции педагога.

По составу объектов средства обучения разделяются на **материальные** и **идеальные**. К *материальным средствам* относятся: учебники и учебные пособия; таблицы, модели, макеты и другие средства наглядности; учебно-технические средства; учебно-лабораторное оборудование; помещения, мебель, микроклимат; расписание занятий, режим питания и другие материально-технические условия обучения. *Идеальные*

средства обучения – те усвоенные ранее знания умения, которые используют педагоги и обучающиеся для усвоения новых знаний. В общем случае идеальное средство – орудие освоения культурного наследия новых культурных ценностей. Идеальные средства в форме материализации используются первоначально для общения, в речи педагога и обучающихся как краткое, символическое обозначение объектов.

С точки зрения *выполнения функций* средства обучения делятся на: а) технические средства передачи информации; б) технические средства контроля знаний; в) технические средства формирования практических навыков; г) технические средства самообучения. На рис. 34 приведена классификация средств обучения.

Л.С. Выготский приводит такие средства обучения, как речь, письмо, схемы, условные обозначения, чертежи, диаграммы, произведения искусства, мнмотехнические приспособления для запоминания и др.

В педагогической практике существуют другие классификации средств обучения. Например, В. Оконь предлагает следующую классификацию средств обучения.

А. Простые средства:

1) словесные средства: учебники и другие печатные тексты; 2) простые визуальные средства: оригинальные предметы, модели, картины, диаграммы, карты.

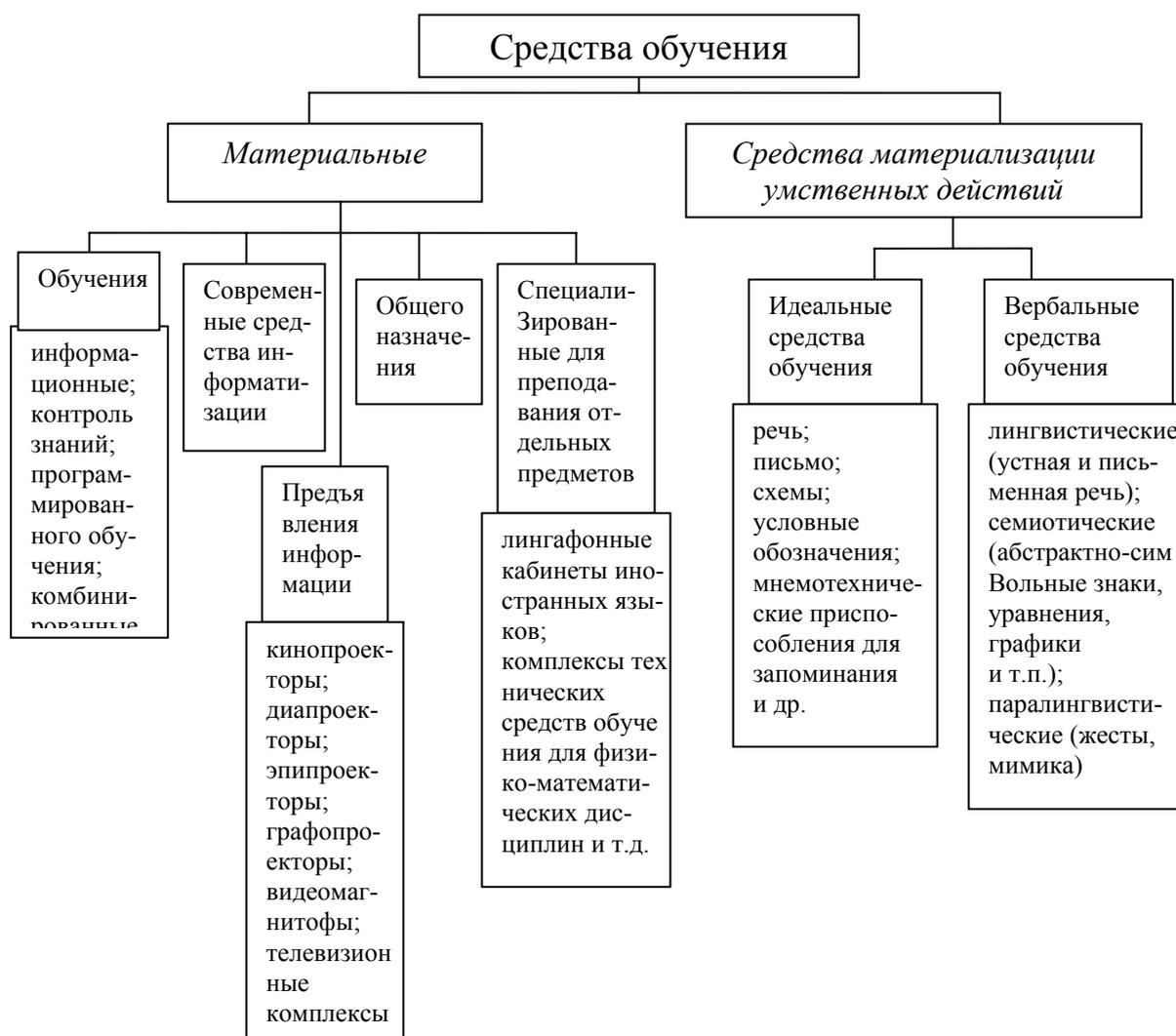


Рис. 34. Средства обучения

Б. Сложные средства: 1) механические визуальные средства, позволяющие передавать изображения с помощью технических устройств (например, фотоаппарата,

диаскопа, эпидиаскопа, микроскопа, телескопа и др.); 2) аудильные средства, позволяющие передавать звуки и шумы – с помощью проигрывателя, магнитофона или радио и др.; 3) аудиовизуальные средства, объединяющие изображение со звуком: звуковой фильм, телевидение, видеотелефоны, видеомагнитофоны и др.; 4) средства, автоматизирующие процесс обучения. К ним можно отнести дидактические машины, лингвистические кабинеты, называемые лабораториями, а также компьютер с программным обеспечением или электронные и аналоговые цифровые машины [5]. Классификация средств обучения показана на рис. 35.

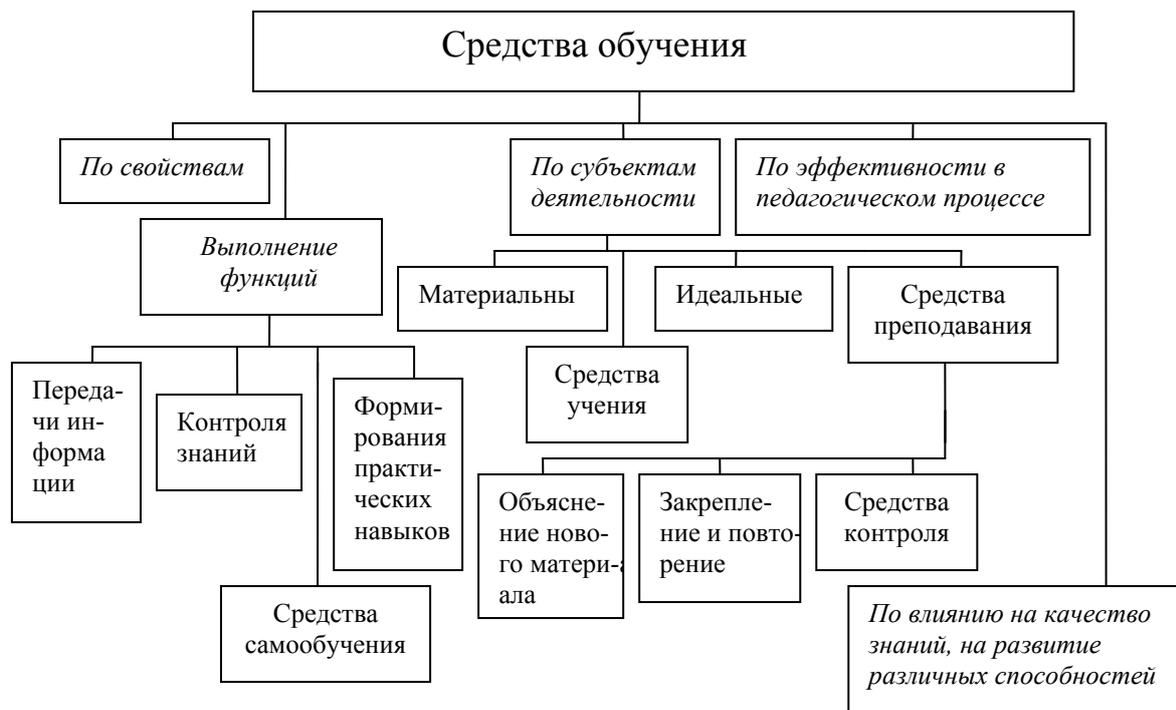


Рис. 35. Классификация средств педагогического процесса

В.С. Безрукова работе [6] делит средства обучения на **шесть** групп.

1. Оборудование ОУч (учебные помещения, мебель, спортивные площадки, карты, доски, тетради и пр.). Они должны удовлетворять эргономическим, эстетическим, экологическим качествам и свойствам.

2. Учебно-лабораторное оборудование (учебные кабинеты, лаборатории, мастерские, физкультурный зал, компьютерный класс и пр.)

3. Учебно-производственное оборудование (все, что связано с профессиональной подготовкой; учебный цех, учебная мастерская).

4. Дидактическая техника (технические устройства, микропроцессоры, ЭВМ, телефон, телетайп, факс, модем и др.). Они предназначены для хранения, передачи и переработки информации, организации контроля, мониторинга, снятия усталости, формирования двигательных и сенсорных навыков.

5. Учебно-наглядные пособия (плакаты, карты, схемы, кинофильмы, слайды, фонозаписи, муляжи). Это то, чем педагог пользуется на занятии сам, показывает, проигрывает.

6. Организационно-педагогические средства. Они объединяют разнообразную учебно-программную документацию, учебные планы, программы, экзаменационные билеты, карточки-задания, тесты, учебные пособия, методические указания и др.

Материальные средства, необходимые для усвоения всей учебной дисциплины, составляют систему, производную от системы учебного предмета. Система средств обучения строится согласно следующим принципам:

1. Оборудование должно полностью удовлетворять педагогическим и эргономическим требованиям, предъявляемым к другим элементам образовательного процесса: наглядно воспроизводить существенное в явлении, быть легко воспринимаемыми и обозримыми, иметь эстетический вид и т.д.

2. Все приборы, имеющие общее назначение (силовые трансформаторы, кабели, выпрямители и т.д.) должны соответствовать друг другу и демонстрационным установкам.

3. Количество и тип средств обучения должны полностью обеспечивать материальные потребности учебной программы в системе, но без излишеств.

4. Средства обучения должны соответствовать реальным условиям работы и потребностям местного населения (региональный аспект).

Опыт преподавания в ОУч показал, что наиболее рациональной формой организации системы средств обучения является кабинетная система, в которой все средства обучения по одному предмету располагаются в одном помещении - кабинете, к которому при необходимости добавляются другие помещения: лаборантская, лаборатория, ремонтная мастерская и др.

Наглядные пособия выполняют следующие **функции**: а) ознакомление с явлениями и процессами, которые не могут быть воспроизведены в ОУч; б) ознакомление с внешним видом предмета, в его современном виде и в историческом развитии; в) наглядное представление о сравнении или изменении характеристик явления или процесса; г) этапы эксплуатации, изготовления или проектирования изделия; д) наглядное представление об устройстве предмета и принципов его действия, управления им, технике безопасности; е) ознакомление с историей науки и перспективы ее развития.

Наглядные пособия обычно классифицируются на *три* группы: а) объемные пособия (модели, коллекции, приборы, аппараты и т.п.); б) печатные пособия (картины, плакаты, портреты, графики, таблицы и т.п.); в) проекционный материал (кинофильмы, видеофильмы, слайды и т.п.).

Эффективность материализованных средств достигается при определенном сочетании учебной информации, познавательных задач, методов обучения и фиксированных средств материализации деятельности.

В использовании любого вида средства педагогического процесса необходимо соблюдать меру и пропорции, определяемые закономерностями процесса обучения, в частности, законом *интерпоризации*. Оптимальным следует считать при изучении трудной темы 4 – 5 демонстраций на занятие, считая средства самостоятельной работы обучающихся и средств контроля.

Опыт передовых педагогов и экспериментальные исследования (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин и др.) показали, что интенсивность умственного развития зависит от того, даются ли средства учения в готовом виде или конструируются обучающимися на занятии совместно с педагогом. Изготовление средств обучения дает большой развивающий эффект и более высокую подготовку обучающихся, нежели их ординарное использование по образцу, данному педагогом. Это объясняется тем, что разработка новых средств обучения, как и усовершенствование освоенных, предполагает изменение познавательных заданий инструкций, использование новых видов тренировочных упражнений.

В настоящее время в педагогической практике широко распространены три подхода к разработке, конструированию и применению средств обучения. *Первый подход*: разработка средств обучения не относится к преподаванию, поэтому необходимо использовать только то, что имеется в материальном оборудовании кабинета. В этой позиции средства обучения отождествляются с обычными средствами наглядности, контроля и т.п., создающие известный комфорт без которого можно и обойтись.

Сторонники этой теории часто утверждают, что им для преподавания достаточно доски и мела. *Второй подход* абсолютизирует средства обучения, которые в нем рассматриваются как главные, единственно обеспечивающие достижение цели, а все остальные компоненты (методы, организация и т.п.) должны соответствовать и обуславливаться спецификой средств обучения. Преувеличение роли средств обучения можно рассматривать и как негативную реакцию на первый подход, отрицающий вообще их значение и влияние на качество знаний и умственное развитие обучающихся. *Третий подход* состоит в том, что средства обучения рассматриваются, прежде всего, в системе интеллектуального взаимодействия педагога и обучающихся. Они в процессе обучения выполняют определенные функции и обеспечивают (наряду с другими компонентами педагогической системы) определенное качество знаний и умственное развитие обучающихся.

Средства обучения вошли в структуру педагогического процесса с появлением наглядных средств, учебного оборудования, технических средств обучения (ТСО) - киноаппаратуры, обучающих и контролирующих машин, диапроекторов и др.

С помощью средств педагогического процесса легче хранить, быстрее извлекать для использования самую разнообразную информацию на занятиях. Они помогают педагогу эффективнее решать профессиональные задачи, оптимизировать процесс обучения. Однако применение средств педагогического процесса требует специальной подготовки педагога и обучающихся. Перед использованием ТСО их необходимо обучить пользоваться ими. Средство обучения выступает в функции предмета усвоения.

Существует влияние **частоты использования** ТСО на эффективность процесса обучения. Оно обусловлено тем, что ТСО влияет на *оценочно-мотивационную сферу* личности. Если ТСО применяется очень редко, то каждое его использование превращается в чрезвычайное событие и вновь создает у обучающихся повышенное эмоциональное возбуждение, мешающее восприятию и усвоению содержательной учебной информации. Наоборот, слишком частое применение ТСО в течение многих занятий подряд приводит к потере обучающимися интереса к ней, а иногда и к активной форме протеста. *Оптимальная частота применения* ТСО в педагогическом процессе зависит от возраста обучающихся, специфики учебного предмета и необходимости их использования в познавательной деятельности обучающихся, от этапа (цикла) занятия. Педагогическая практика показывает, что применение ТСО не должно длиться на занятии подряд более 20 минут.

Правильное чередование методов и средств обучения позволяет организовать эффективный процесс усвоения знаний обучающимися. Минуты напряженного умственного труда и волевых усилий необходимо чередовать с эмоциональной разрядкой, разгрузкой зрительного и слухового восприятия.

6.4. Организационные формы педагогического процесса, их классификация

Дискуссия вокруг проблемы **форм организации педагогического процесса** в ОУч (вуз, школа и др.) не утихают на страницах педагогической литературы. И это не случайно. Четкого определения в педагогической науке понятий «форма организации обучения» или «организационные формы обучения», как понятия «формы учебной работы» как педагогических категорий пока нет.

Теоретические основы организационных форм рассмотрены в работах отечественных ученых-педагогов, таких как И.М. Чередов, М.И. Махмутов, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, И.Ф. Харламов и др. В литературе они трактуются как дидактическая категория, которая обозначает внешнюю сторону организации образовательного процесса и которая связана с количеством обучающихся, местом и временем обучения, а также порядком его осуществления [7, 239]; конструкция отрезков, циклов процесса обучения, реализующихся в сочетании управленческой деятельности педагога и управляемой учебной деятельности обучающихся по усвоению способов деятельности. Это конструкция обучения представляет собой внутреннюю организацию содержания,

которым в реальной педагогической действительности выступает процесс взаимодействия, общения учителя с учениками при работе над определенным учебным материалом [8]; организованное взаимодействие педагога и обучающихся в ходе получения ими знаний. Оно отражает организационную сторону педагогического процесса; предполагает «упорядочивание, налаживание, приведение в систему» взаимодействия педагога с обучающимся при работе над определенным содержанием учебного материала; предусматривает учет уровня подготовленности обучающихся, структуры и продолжительности проведения уроков, типа ОУч, вида учебного предмета, специфики совместной деятельности участников педагогического процесса в компьютеризированной среде и т.д. [9]; целенаправленная, четко организованная, содержательно насыщенная и методически оснащенная система познавательного и воспитательного общения, взаимодействия, отношений педагога и обучающихся. Они реализуются в педагогическом процессе как единство целенаправленной организации содержания, средств и методов обучения [13]; устойчивая завершенная организация педагогического процесса в единстве всех его компонентов и др. Связь между компонентами педагогического процесса показана на (рис. 36).



Рис. 36. Связи организационных форм обучения с другими компонентами педагогического процесса

Отличительный признак организационных форм состоит в том, что они не связаны непосредственно с характеристиками процесса обучения (особым образом организованное общение между педагогом и обучающимся), его основных закономерностей, Организационные формы влияют на конкретный ход и конечный результат педагогического процесса, содействие его успешности. Главное, что отличает метод от формы это то, что в методе задан способ приобретения знаний и степень участия самого обучающегося. Формы обучения представляют собой внешнее выражение согласованной деятельности педагога и обучающихся, осуществляемой в установленном порядке и определенном режиме.

Формы обучения имеют социальную обусловленность, регламентируют совместную деятельность педагога и обучающихся, определяют соотношение индивидуального и коллективного обучения, степень активности обучающихся в учебно-познавательной деятельности и руководства ею со стороны педагога.

Будучи выражением внешней стороны, организации обучения, форма педагогического процесса неразделимо связана и с его внутренней, процессуально-содержательной стороной. Эта связь определяется такими факторами, как *цель, методы, приемы, средства обучения, содержание и структурирование изучаемой содержательной учебной информации.*

Зарождение форм педагогического процесса идет от потребности людей и общества в целом. Когда возникла потребность в массовой организации педагогического процесса по усвоению человеческого опыта, тогда и возник *урок* – самый простой и дешевый способ организации.

Во второй половине 70-х годов прошлого столетия в нашей стране стали возникать новые формы: неформальные клубы по интересам, круглые столы, дискотеки и др., что стало предвестником демократизации общества в целом.

Процесс формообразования длительный, Так урок возник в 17 веке, когда возникли домашние задания, но складывался более 100 лет, пока не был описан Я.А. Коменским.

Зарождение любой формы начинается тогда, когда найдена соответствующая деятельность по достижению цели, выражающей потребность. Деятельная сущность формы несомненна. Так беседа произошла от действия *»беседовать»*, дискуссия – от *«дискутировать»*, урок – *«давать задание»*. Как только форма приобретает права гражданства, так она начинает диктовать педагогу и обучающемуся определенные действия (в рамках этой формы).

В процессе обучения организационные формы выполняют определенные функции. Б.Б. Айсмонтас в работе [13] приводит следующие функции:

1. Воспитательная – способствует активному проявлению всех духовных сил обучающегося.

2. Организационная – требует от педагога четкой организационно-методической подачи содержательной учебной информации.

3. Обучающее-образовательная – позволяет создавать наилучшие условия для передачи обучающимся знаний, умений и навыков, формирования их мировоззрения, развития дарований и практических способностей, активного участия в производстве и общественной жизни.

4. Психологическая – состоит в выработке у обучающихся определенного биоритма активности, привычки к работе в одно и то же время.

5. Содержательная форма учебных занятий в совокупности с активными методами обучения выполняет **развивающую функцию**.

6. Формы организации педагогического процесса обеспечивают коллективную и индивидуальную деятельность обучающихся выполняя **интегрирующе-дифференциальную функцию**, реализация которой позволяет обучающимся обмениваться информацией в практических делах, учиться взаимопониманию и взаимопомощи.

7. Систематизирующая и структурирующая функции – состоят в том, что организация обучения требует разбивки всей содержательной учебной информации по частям и темам, ее обобщения в целом виде.

8. По отношению друг к другу формы обучения способны выполнять **компенсирующую и координирующую функции**.

9. Стимулирующая – проявляется с наибольшей силой тогда, когда обучение соответствует особенностям возраста обучающихся, специфике развития их психики и организма.

Педагогика в организационных формах как бы собирает лучшие и педагогически целесообразные элементы, побуждающие усваивать опыт быстрее, прочнее и эффективнее.

Более 1000 форм (по В.С.Безруковой) требуют классификации, чтобы можно было ими пользоваться. Один из признаков классификации: степень сложности. Выделяют простые формы, составные и комплексные.

Простые формы построены на минимальном количестве методов и средств. Они, как правило, посвящены одной теме, решению одного типа задач (беседа, экскурсия, викторина, консультация, зачет, экзамен, инструктаж, диспут, культпоход, дополнительные занятия, выставки, шахматные и шашечные турниры и др.). Из них образуются организационные формы других групп.

Составные формы строятся на развитии простых либо на их разнообразных сочетаниях. Это может быть урок, праздничный вечер, трудовой десант, конференция, КВН и др. В проведении конференции может входить выпуск бюллетеня, доклады, диспуты, круглые столы, выставки. В случае вхождения в сложные формы, простые могут выполнять функции метода. Беседа, например, может быть и самостоятельной формой, а может входить в качестве метода в составную форму.

Комплексные формы создаются целенаправленной подборкой простых и составных форм. Это дни открытых дверей, дни первокурсника, дни, посвященные выбранной профессии, день смеха, знаний, неделя спорта, неделя театра, народные и конфессиональные праздники (Рождество, Пасха, Масляница). Название комплексные условно, так как чаще всего они связаны с их продолжительностью или видом деятельности.

Другой классификатор форм по принадлежности к направлениям содержания воспитания обучающихся: физического, эстетического, трудового, умственного, нравственного (спартакиады, кросс, трудовой десант, вечер, беседа, экскурсия, КВН и др).

В педагогической практике особую значимость имеют организационные формы обучения. Среди них можно выделить **урок** в школе (занятие в высшем учебном заведении). Это коллективная форма обучения, которая характеризуется постоянным составом обучающихся, устойчивыми временными рамками, заранее составленным расписанием и организацией работы над одним и тем же учебным материалом. Задача урока должна быть соразмерима часовому времени, развитию обучающихся. *Структура урока* – совокупность его элементов, частей, обеспечивающих его целостность и достижение дидактических задач. Структура определяется также целью, содержанием, методами и средствами обучения, уровнем подготовки обучающихся и их индивидуально-типологическими особенностями. В теории и практике урока важное место занимают вопросы подготовки педагога к уроку, планирование, анализ и прогноз. В решении этих вопросов педагог опирается на знания процесса обучения и его закономерностей, предметную методику, педагогическую психологию и эргономику и др.

Если в основу классификации уроков положить дидактические цели (Б.П.Есипов), то они бывают следующие: *уроки смешанные, или комбинированные; уроки усвоения новых знаний обучающимися; уроки закрепления изучаемого учебного материала; уроки повторения; уроки систематизации и обобщения нового учебного материала; уроки проверки и оценки знаний, умений и навыков.*

Наиболее распространенными формами организации педагогического процесса в **школе** являются следующие:

1) под непосредственным руководством педагога: уроки (различного вида); лекции; практикумы (лабораторные, практические занятия); семинары; факультативы; учебные экскурсии; дополнительные занятия с обучающимися (консультации текущие, тематические, обобщающие);

2) по способу организации деятельности обучающихся: фронтальные; групповые; индивидуальные; парные; коллективные;

3) внеурочная работа обучающихся: кружки, олимпиады, конкурсы и др.; домашняя учебная работа обучающихся.

В современной практике школы используются преимущественно две общие организационные формы: *фронтальная; индивидуальная* [11].

В **высших учебных заведениях** используются следующие организационные формы: лекция (проблемная или вводная, обзорная, тематическая); практические занятия; семинары; коллоквиумы, лабораторные занятия; олимпиады; конкурс рефератов; контрольная работа, круглый стол, пресс-конференция; выполнение курсовых и дипломных работ; самостоятельные занятия; консультации; зачет; экзамен; стажировка; производственная практика; различного вида игры (организационная, ситуационная, имитационная, управленческая, дидактическая, соревновательная, технологическая и др.); анализ конкретных ситуаций; имитационное упражнение и др. Кроме того, выделяют также еще и такие организационные формы обучения как очная, очно-заочная, заочная, вечерняя и дистанционная.

Организация учебно-познавательной деятельности обучающихся включает: 1) способы мотивации процесса усвоения; 2) организация учебно-познавательной деятельности на запланированном уровне усвоения; 3) управление учебно-познавательной

деятельностью; 4) выбор методов, средств и организационных форм обучения; 4) контроль и прогноз.

Особое значение при реализации организационных форм обучения имеет учет отношений к педагогическому процессу обучающихся. На основе экспериментальных данных А.К. Марковой и другими исследователями, выделены шесть типов отношения обучающихся к обучению. Результаты изысканий представлены в табл. 5.

Таблица 5

Мотивация обучения

№ уров- ня	Отношение студентов к обучению	Мотивация обучения			Степень обу- ченности
		Мотивы	Цели	Эмоции	
1	Отрицательное	Отсутствие интереса к предмету	Низкий уровень притязаний	Страх неудачи, неудовлетворенности	Низкий уровень знания
2	Нейтральное (безразличное)	Слабовыраженные мотивы к результатам обучения	Отсутствие самостоятельных целей	Неуверенность, пассивность	Слабое узнавание и воспроизведение знаний
3	Положительное (морфное, ситуативное)	Познавательный мотив, интерес к оценке	Наличие ситуативных целей. Понимание и некое осмысление	Удивление, положительный настрой к обучению в зависимости от ситуаций	Запоминание понятий и терминов
4	Положительное (познавательное, осознанное)	Учебно-познавательный интерес к знаниям	Понимание связи результатов обучения с будущей профессиональной деятельностью	Положительные эмоции от соответствия самооценки и оценки педагога	Репродуктивный уровень усвоения знаний. Решение алгоритмических задач
5	Положительное (активное, творческое)	Совершенство вание способов учебно-познавательной деятельности (самообразование)	Активное апробирование целей	Положительные эмоции при постановке нестандартных целей	Продуктивный уровень усвоения знаний. Умение решать нестандартные задачи

В настоящее время в связи с изменениями требований общества к уровню подготовки компетентных специалистов ведутся интенсивные поиски модернизации организационных форм обучения в образовательных учреждениях различного типа и уровня.

Вопросы для самоконтроля

1. Что такое метод обучения, какие стороны обучения он отражает?
2. Как проецируется понятие метода, его сущность в методике обучения?
3. Назовите признаки классификации методов и соответствующие каждому методы обучения.
4. Что относится к средствам обучения? Назовите наиболее распространенные точки зрения ученых на эту проблему.

5. По каким признакам осуществляется классификация средств обучения? Представьте схемы классификации средств обучения.
6. Каковы особенности использования технических средств обучения?
7. Опишите функции наглядных пособий. Какова их классификация?
8. Что такое формы обучения? Какова их связь с другими компонентами педагогического процесса?
9. Назовите организационные формы обучения в школе и вузе.
10. Проанализируйте данные, приведенные в табл. 3.

Литература

1. **Пуйман С.А.** Педагогика: основные положения курса: Справочное пособие / С.А. Пуйман. – Мн.: ТетраСистемс, 1999. – 128 с.
2. **Лернер И.Я.** Методы обучения. Российская педагогическая энциклопедия: в 2-х т. – Т 1./ И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин. – М.: Научное изд-во “Большая российская энциклопедия”, 1993. – 608 с.
3. **Коротов В.М.** Педагогические технологии гуманистического воспитания. Учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В.М. Коротов. – Соликамск: Изд-во СГПИ, 1996.
4. Педагогика и психология высшей школы / Отв. Ред. С.И.Самыгин. – Ростов н/Д.: “Феникс”, 1998. – 544 с.
5. **Оконь В.** Введение в общую дидактику / Пер. с пол. Л.Г. Кашкуревича, Н.Г. Горина / В.Оконь. – М.: Высш. шк., 1990. – 382 с.
6. **Безрукова В.С.** Педагогика. Проективная педагогика. Учебное пособие для инженерно-педагогических ин-тов и индустриально-педагогических техникумов / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Изд-во “Деловая книга”, 1996. – 344 с.
7. **Харламов И.Ф.** Педагогика: Учеб. – 6-е изд. / И.Ф. Харламов. – Мн.: Университетское, 2000. – 560 с.
8. Педагогика: учебное пособие / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Высшее образование, 2007. – 430 с.
9. **Чередов И.М.** Система форм организации обучения в советской общеобразовательной школе / И.М. Чередов. – М.: Педагогика, 1987. – 152 с.
10. Педагогика: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / Ю.К. Бабанский, В.А. Сластенин, Н.А. Сорокин и др.; Под ред. Ю.К. Бабанского. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1988. – 479 с.
11. Педагогика: Учебное пособие для студ. пед. уч. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – 3-е изд. – М.: Школа - Пресс, – 2000. – 512 с.
12. **Крысько В.Г.** Психология и педагогика: Схемы и комментарии / В.Г. Крысько. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 368 с.
13. **Айсмонтас Б.Б.** Теория обучения: Схемы и тесты / Б.Б. Айсмонтас. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 176 с.
14. **Бабанский Ю.К.** Оптимизация учебно-воспитательного процесса: (Метод. основы) / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1989. – 192 с.
15. **Маркова А.К.** Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.

Тема 7. ДИДАКТИКА – ЕДИНАЯ ТЕОРИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ – УЧЕНИЯ

7.1. Объект, предмет и задачи дидактики

Термин «дидактика» (греч. didaktikos поучающий, относящийся к обучению; «didasko» искусство учить, объяснять, доказывать, учиться, наставлять) – раздел педагогики, излагающий общую теорию образования и обучения. Считается, что этот термин ввел немецкий педагог В. Ратке в курсе лекций *«Краткий отчет из дидактики*

или искусства обучения Рахития», понимая под ним научную дисциплину, которая занимается исследованием теории и практики обучения.

Объект дидактики – реальные процессы обучения во всем их объемах и во всех их аспектах (закономерности, тенденции, связи, существенные характеристики элементов и др.); образование и обучение различных категорий обучающихся в разного вида учебных заведениях.

Предмет дидактики – обучение как средство образования и воспитания человека. Это преподавание и учение в их единстве, обеспечивающее организованное педагогом усвоение обучающимися содержание образования и видов учебной деятельности; система отношений: педагог – обучающийся, обучающийся – содержательная учебная информация, обучающийся – другие обучающиеся. Многообразие этих отношений составляет сущность обучения.

Однако специфически, главным отношением в целенаправленной деятельности по передаче социального опыта от поколения к поколению является отношение между двумя организованными деятельностями – *преподавание* и *учение*, т.е. деятельностью тех, кто обучает и тех, кто обучается. Это отношение организует всю систему дидактических отношений и их конкретное проявление в процессе обучения.

Некоторые исследователи подразделяют дидактику на общую и частную.

Общая дидактика отвечает на вопросы: с какими целями, чему и как обучать обучающихся по всем учебным предметам и на всех уровнях обучения.

Частные дидактики или, как их еще называют, *предметные методики* разрабатывают теорию преподавания конкретных учебных дисциплин, Они исследуют процесс обучения по отдельным предметам или уровню обучения. Это спорное утверждение разделяют многие.

Общая дидактика составляет теоретическую основу частных дидактик, базируясь в тоже время на результатах их исследований.

Задачи дидактики состоят в том, чтобы описывать и объяснять процесс обучения и условия его реализации; разрабатывать более совершенную организацию процесса обучения, новые обучающие системы, новые технологии обучения.

Полученные теоретические знания позволяют направлять практику обучения, совершенствовать ее в соответствии с изменяющимися целями, которые ставит общество перед системой образования. Разрабатывая проблемы отбора содержания образования, устанавливая принципы обучения, нормативы применения методов и средств обучения, дидактика выполняет *нормативно-прикладную, конструктивно-техническую, научно-теоретическую функции*.

В дидактике отражаются сущность процесса обучения, его закономерности; объем и структура содержания образования; применение и пути совершенствования методов, средств и организационных форм обучения; особенности воспитывающих воздействий педагогического процесса на обучающихся; тенденции и перспективы развития; условия реализации процесса обучения; содержание воспитательной, образовательной и развивающей функций.

Дидактику как систему научных знаний впервые разработал Я.А. Коменский, дав последовательное изложение принципов и правил обучения детей в работе «Великая дидактика» (1657 г). Он рассмотрел *важнейшие вопросы теории обучения*: содержание образования, дидактические принципы наглядности, последовательности обучения и др., организация классно-урочной системы обучения. Теория обучения Я.А. Коменского построена в соответствии с принципом природосообразности воспитания.

Наука дидактика тесно *связана* с общей психологией, философией, социологией, кибернетикой, педагогической психологией, с частной методикой, физиологией, эргономикой, теорией воспитания и др. науками (см. рис. 37, 38).

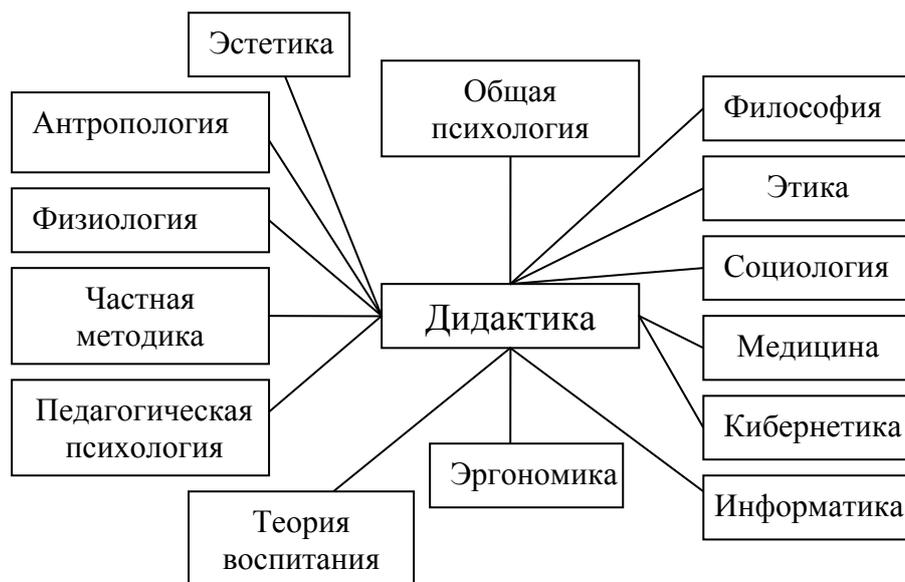


Рис. 37. Связь дидактики с другими науками

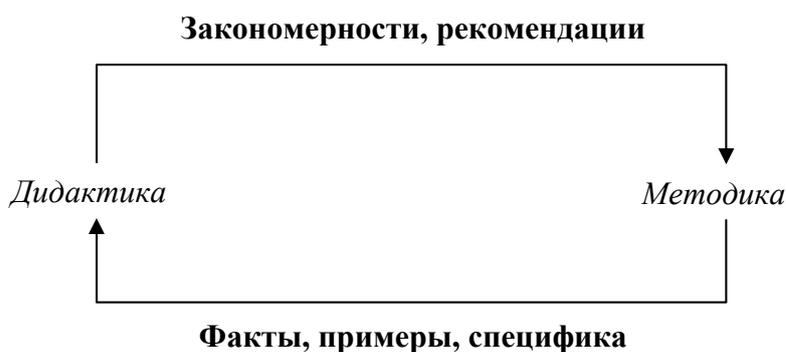


Рис. 38. Связь дидактики с методикой

Значительный вклад в развитие мировой дидактики внесли И.Ф. Герbart (1776-1841), И.Г. Песталоцци (1746-1827). А. Дистерверг (1790-1816). К.Д. Ушинский (1824-1870), Д. Дьюл (1859-1952), В. Лай (1862-1926) и др.

На развитие отечественной дидактики в конце XIX - начале XX вв. большое влияние оказали своими трудами П.Ф. Каптерев, Н.К. Крупская, С.Т. Шацкий, П.П. Блонский, А.К. Гастев и др.

Дидактика включает в себя философские общенаучные и частные понятия. Первостепенное значение для дидактики имеют такие философские категории, как «общее и единичное», «сущность и явление», «противоречие», «связь» и др. В числе общенаучных понятий, используемых дидактикой являются: «система», «структура», «функция», «элемент». Дидактика как педагогическая дисциплина оперирует общими понятиями педагогики: «воспитание», «образование», «педагогический процесс», «педагогическая деятельность», «педагогическое сознание» и др. К специфическим дидактическим понятиям относятся: «обучение», «преподавание», «учение», «процесс обучения», «учебная дисциплина (предмет)», «содержание образования», «метод обучения» и др. В дидактике используются также понятия, заимствованные из смежных наук: психология («восприятие», «усвоение», «умение», «развитие» и др.), кибернетики («управление», «обратная связь» и др.) и др. Понятийно-терминологическая система дидактики непрерывно обновляется и пополняется.

Процесс обучения базируется на психолого-педагогических концепциях, которые часто называют *дидактическими системами* – совокупность элементов, образующих единую цельную структуру и служащую достижению целей обучения. Описание системы сводится к характеристике целей, принципов, содержания образования, дидактических процессов, методов, средств, организационных форм обучения, диагностики, критериев. Обобщая богатство имеющихся дидактических концепций выделяют **три**: *традиционную, педоцентристскую, современную*.

В **традиционной системе** обучения доминирующую роль играет *преподавание – деятельность педагога*. Ее составляют дидактические концепции таких педагогов, как Я. Коменский, Г. Песталоцци, И. Герbart, А. Дистерверг и дидактика немецкой классической гимназии. Цель – передача и усвоение готовых знаний, выработка умений и навыков применения.

В **педоцентристской концепции** главная роль в обучении отводится *учению – деятельности обучающегося*. В основе этого подхода лежит система Д. Дьюи, трудовая школа Г. Кершенштейна, В.Лая, Л.Н. Толстой – теории периода реформ в педагогике в начале XX века. Процесс обучения осуществляется исходя из потребностей, интересов, способностей обучающихся. Цель – развитие личности воспитанника и раскрытие всех потенциальных возможностей через спонтанную свободную деятельность обучающегося.

Современная дидактическая система исходит из того, что обе стороны – *преподавание и учение* составляют процесс обучения, их диалектическое единство в структуре этого процесса является предметом дидактики (Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др.). Цель – формирование системы знаний и обеспечение развития личности обучающегося.

Основополагающие положения теории обучения исторически складывались в трудах отечественных ученых П.Р. Атутова, Ю.К. Бабанского, А.А. Бодалева, М.И. Кондакова, В.В. Краевского, И.Я. Лернера, М.И. Махмутова, Н.Д. Никандрова, И.Т. Огородникова, М.Н. Скаткина, С.Г. Шаповаленко и др. Перечень проблем очень обширен: оптимизация учебно-воспитательного процесса, отбор содержательной учебной информации для изучения в средней школе, интенсификация обучения, повышение эффективности познавательной самостоятельности, творческой активности и инициативы обучающихся, усиление межпредметных и внутрипредметных связей, исследование организационных форм педагогического процесса, методов, средств, принципов обучения, проектирование, конструирование и внедрение педагогических технологий, оценка полезности образовательных продуктов и др.

Современную дидактическую концепцию создают такие направления, как *программированное, проблемное и развивающее обучение* (П.Я. Гальперин, И.М. Махмутов, Л.В. Занков, В.В. Давыдов и др.), *педагогика сотрудничества группы учителей-новаторов 80-х годов в России* (В.Ф. Шаталов, Ш.А. Амонашвили и др.), *школа диалога культур* (В.С. Библера), *личностно-ориентированное обучение* (В.А. Петровский, И.С. Якиманская и др.), *адаптивная система обучения* (А.С. Границкая), *идея блочного метода обучения* (В.В. Гузеев, В.Ф. Шаталов), *дидактической системы* (М.И. Ботова, Н.П. Гузик, Л.П. Доласбаева, А.В. Усова, Н.В. Бедарева и др.), *деятельностно-ориентированное обучение, предметно-ориентированное обучение, модульно-рейтинговая технология обучения, процессуально-ориентированное обучение и др.*

Зарубежные технологии модель полного усвоения (Л. Андерсон, Б. Блок, Б. Блум, Д. Кэррол и др.), поисковые подходы теоретико-познавательной ориентации (Э. де Боно, Д. Брунер, Э. де Кортте, Д. Мизироу, М. Ноулз, Х. Таб, Д. Шваб и др.), исследовательская метафора, технологическая метафора и др.

Основными тенденциями развития систем обучения в отечественной и мировой педагогике являются следующие:

– ориентация обучения на формирование самостоятельно критически мыслящей личности;

- организация исследовательской и проектировочной деятельности каждого обучающегося с целью овладения ими методами наук;
- технологический подход к построению процесса обучения;
- интеграция в него средств информатизации, учебного видео и др.

Дидактика высшей школы – наука о высшем образовании, обучении и воспитании в высшей школе. Она является интенсивно развивающейся отраслью педагогического знания. Необходимость дидактических исследований в области высшего образования вызвана теми проблемами, которые накопила современная высшая школа, а именно: дидактическое исследование явления высшая школа; выявление закономерностей процесса обучения в высшей школе; дальнейшая разработка теории высшего образования; моделирование, проектирование, конструирование и внедрение образовательных технологий; совершенствование педагогического инструментария и др.

Дидактика высшей школы призвана поставить на научную основу решение следующих задач: обоснование специфических целей образования; обоснование социальных функций высшей школы; обоснование содержания высшего образования; научное обоснование способов моделирования, проектирования и конструирования педагогического процесса в высшей школе и осуществление учебной деятельности; определение оптимальных путей, выбор содержания, методов. Форм и технологий обучения, организация самостоятельной работы обучающихся, воспитательной работа в высшей школе.

7.2. Структура процесса обучения

Описание педагогического процесса, содержание его компонентов составляет теоретико-методологическую основу процесса обучения. Он соотносится с педагогическим процессом как часть с целым и имеет свои особенности. Главными компонентами процесса обучения обозначены в определении, от которого следует вести изучение его структуры, соотнося с составляющими педагогического процесса.

Обучение означает целенаправленную последовательную передачу (трансляцию) общественно-исторического социокультурного опыта от одного человека (одних людей) другому (другим) в специально организованных условиях семьи, школы, вуза, детского сообщества [1, 42]. Обучение, как часть воспитания, подвержено действию его наиболее общих закономерностей и так же, как воспитание, зависит от конкретно-исторических, социокультурных условий жизнедеятельности общества. *Сущность процесса обучения:* социальная, педагогическая и психологическая. К *функциям процесса обучения* относятся: формирование знаний, умений и навыков; формирование мировоззрения; профориентация; кративность; подготовка к непрерывному образованию; развитие личности и самостоятельного мышления.

Процесс обучения – сложная система, поэтому целесообразно применить декомпозиционный подход и рассмотреть модель моделей. Это может быть «срез» на уровне иерархии либо рассмотрение некоторых компонентов как самостоятельных систем в форме моделей. *Основными элементами процесса обучения* являются учение и преподавание.

Процесс обучения характеризуется следующими **особенностями**:

- имеет дело преимущественно с искусственными объектами и системами: знаковыми, схематизированными, символическими, систематизированными, модельными;
- преобладают логический, когнитивный (познавательный) компонент, идет усвоение знаний, умений и навыков, способов познавательной и предметно-технологической области;
- в обучении все ориентировано, прежде всего, на область сознания. Основными его образующими являются смыслы и языковые значения.

Задачи процесса обучения состоят в формировании системного предметного содержания образования и собственной учебно-познавательной деятельности обучающихся, обеспечивающие в комплексе его развитие (рис. 39).

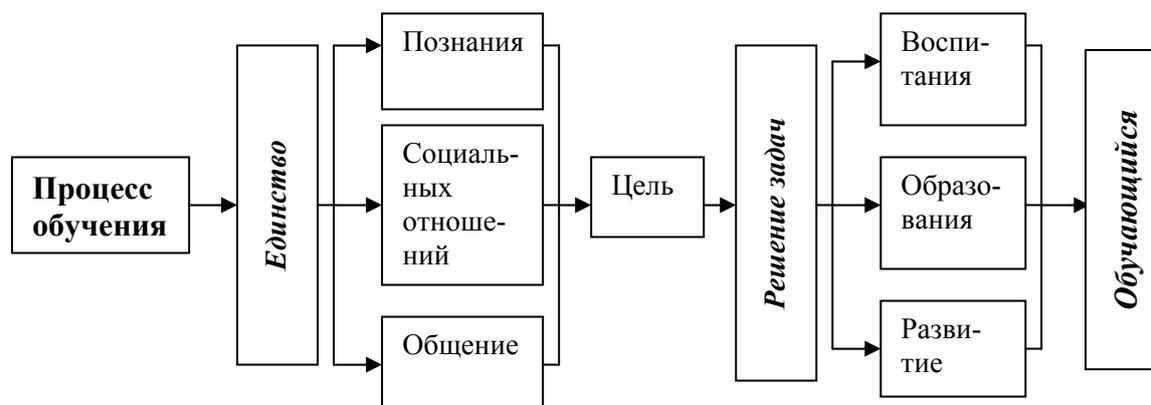


Рис. 39. Схема процесса общения

Учение – специфическая форма самостоятельной познавательной деятельности человека, направленная на овладение опытом предшествующих поколений, зафиксированным в материальной и духовной культуре общества [2, 182].

Учение рассматривается и как **деятельность** (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, П.Я. Гальперин, Г.П. Щедровицкий, И.Б. Ительсон и др.); как **процесс постановки и решения задач** (Е.А. Будилова, В.А. Онищук, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.З. Рахимов и др.); как **реализация умственных действий или интеллектуальных операций**, таких как *анализ и синтез, отождествление и различение, абстрагирование и обобщение, ориентировка и селекция, классификация и сериация, кодирование и перекодирование* (С.Л. Рубинштейн, Н.А. Менчинская, Н.Ф. Талызина, Е.Н. Кабанова-Меллер, Ж. Пиаже и др.).

Характер учебной деятельности обусловлен видом обучения – сообщающим (объяснительно-иллюстративным), проблемным, программированным и т.д. В зависимости от деятельности преподавания в различных видах обучения выделяются следующие *функции обучающегося*: а) пассивного восприятия и освоения преподносимой извне информации; б) активного самостоятельного поиска, обнаружения и использования информации; в) организуемого извне направляемого поиска, обнаружения и использования информации [3, 82].

Для каждой из перечисленных выше ситуаций характерны свои способы управления деятельностью обучающихся. Для *первой ситуации* типичны такие методы обучения, как сообщение, разъяснение, преподнесение, показ, задание. Для *ситуации активного самостоятельного поиска* характерны пробуждение, удивление, любопытства; возникновение вопросов и интересов путем сталкивания обучающегося с необычными или впечатляющими фактами и положениями. *Ситуация направляемого поиска* воплощает постановку проблем и задач, обсуждения и дискуссии, совместного планирования и консультаций [3, 83].

Учебная деятельность имеет структуру, складывающуюся из двух составных частей: предметной; собственно учебной деятельности.

Преподавание один из основных системообразующих компонентов процесса обучения. В структуре обучения *преподаванием называют* процесс деятельности педагога, который может функционировать только в результате тесного эмоционально-интеллектуального взаимодействия с обучающимся как в непосредственной, так и опосредованной форме. Но, в какой бы форме это взаимодействие ни вступало, процесс

преподавания обязательно предполагает наличие активного процесса учения. Таковым он выступает при условии, когда деятельность обучающихся обеспечивается, организуется и контролируется педагогом, когда в процессе обучения осуществляется целенаправленное формирование у обучающихся готовности к самообразованию, когда целостность процесса обучения обеспечивается общностью целей преподавания и учения.

Предметом деятельности преподавания выступает управление учебной деятельностью обучающихся в рамках того содержания образования, которое предопределяется задачами развития интеллектуальных, нравственных и физических сил и способностей обучающихся.

Управленческая деятельность преподавания складывается из планирования собственной деятельности обучающихся на занятии, организации этих деятельностей, стимулирования активности и сознательности деятельности обучающихся по усвоению знаний и способов деятельности, контроля, регулирования уровня обученности и выполнения обучающимися учебных действий, анализа результатов обучения и прогнозирования дальнейших успехов в личностном развитии обучающихся.

Руководящая роль педагога в процессе преподавания состоит в том, чтобы осуществлять управление активной и сознательной деятельностью по освоению учебного материала. Для этого *необходимо*:

- создавать благоприятные условия для принятия этих задач обучающимся;
- давать четкие инструкции им о способах предстоящей учебной деятельности;
- оказывать обучающемуся своевременную, необходимую и достаточную помощь;
- побуждать у обучающихся любознательность, любопытство, чувство долга и ответственности.

Структуру процесса обучения можно представить следующим образом (рис. 40).



Рис. 40. Структура процесса обучения

Мотивы представляют собой внутренние побуждения к целенаправленной учебной деятельности обучающегося, связанные с удовлетворением его образовательных потребностей. Развитие мотивов происходит через изменение и расширение круга учебной деятельности.

Цель – идеальное представление о результате, к которому стремится педагог в обучающем взаимодействии со студентом. Цель обучения должна быть развернута в совершенно конкретных четких критериях того, что обучающийся должен уметь делать в конце обучения как его итог и результат. Цели процесса обучения: воспитательная, образовательная и развивающая.

Наряду с целями обучения системообразующими понятиями в структуре процесса обучения выступают *деятельность педагога* (преподавание), *деятельность обучающегося* (учение) и результат, связанный с конечным уровнем усвоения определенной системы знаний, умений и навыков, степенью обученности и воспитанности обучающихся.

Переменными составляющими процесса обучения выступают: содержание учебной деятельности, методы, средства и организационные формы обучения, учебная деятельность обучающихся.



Рис.41. Приемы учебной деятельности обучающихся

Содержание учебной деятельности заключается в передаче социального опыта подрастающему поколению. Педагогическая наука опытно-экспериментальным путем устанавливает количество, качество и степень трудности необходимой для обучающихся информации, возможности ее усвоения и практического применения, Учебная информация, подлежащая усвоению, должна быть педагогически переработана, отобрана с точки зрения ее актуальности в данных социальных условиях и адаптирована с учетом индивидуального и возрастного развития обучающихся.

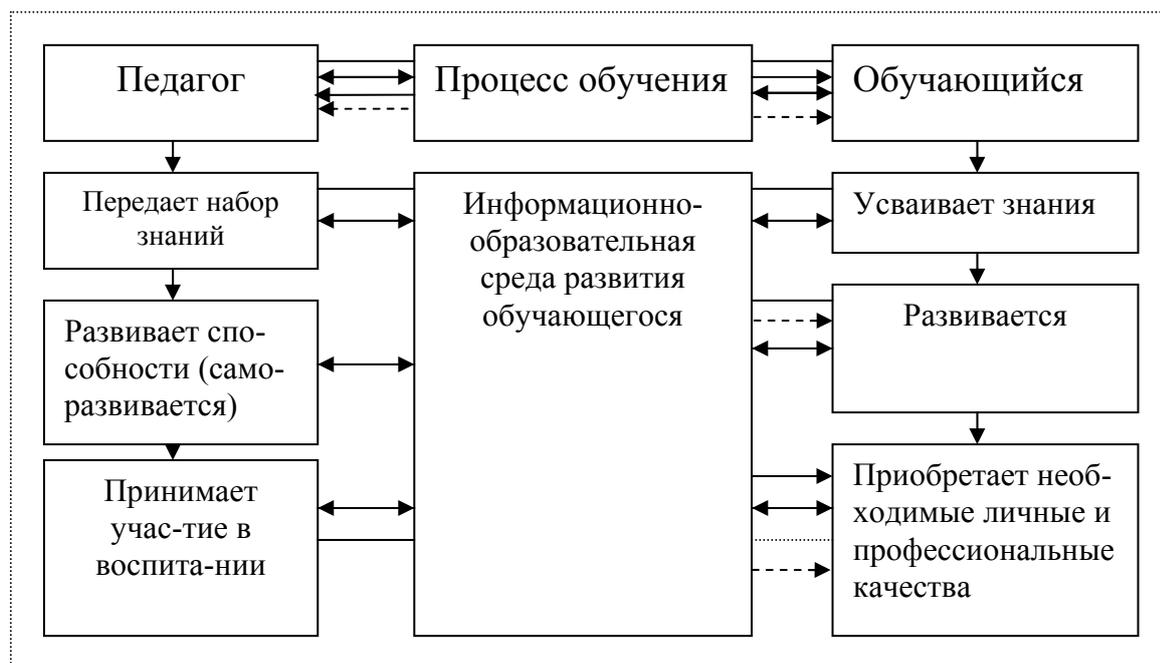
Методы обучения являются способами обучающего взаимодействия педагога и обучающихся. Тенденция развития методов обучения отражает динамику перехода от

методов деятельности педагогов (требование, инструктаж, информация и др.) к методам деятельности обучающихся (поиск, упражнения и др.) и от них к методам самоорганизации и самостоятельности. Это имеет особенно важное значение в связи с активным внедрением дистанционного обучения в систему образования различного уровня.

Средства обучения выступают как материализованный носитель метода.

Организационные формы представляют собой ограниченную во времени и организованную в пространстве совместную деятельность педагогов и обучающихся. В процессе обучения у обучающихся формируются приемы учебной деятельности (рис. 41).

Модель эмоционально-интеллектуального взаимодействия участников процесса обучения представлена на рис. 42.



Условные обозначения:

- – связи подчинения;
- ↔ – связи взаимодействия;
- – связи организации;
- > – связи мотивации.

Рис. 42. Модель педагогического эмоционально-интеллектуального взаимодействия участников процесса обучения

7.3. Педагогические ситуации и педагогические задачи

Составной частью процесса обучения являются *педагогические ситуации*, которые характеризуют его состояние в определенное время и в определенном месте. Ситуации всегда конкретны, они создаются или возникают в процессе проведения лекций, практических занятий, лабораторных работ и т.д. и, как правило, разрешаются здесь же. Значение педагогических ситуаций для описания и анализа процесса обучения огромно, через них он проявляется. В педагогической ситуации концентрируются достоинства и недостатки педагогического процесса.

Динамичность процесса обучения, его способность к самодвижению и саморазвитию обеспечивается, обуславливается педагогическими ситуациями. Педагогический процесс можно рассматривать как непрерывную цепь взаимосвязанных, взаимопродолжающихся педагогических ситуаций. Это наиболее подвижные, быстро поддающиеся изменению элементы процесса обучения.

Структура педагогических ситуаций внешне проста. В нее входит педагог, обучающийся, их эмоционально-интеллектуальное взаимодействие. Но такая простота обманчива, так как оно проявляется в совместном действии двух сложных внутренних миров педагога и обучающегося.

Педагогические ситуации могут создаваться целенаправленно или возникать стихийно. В любом случае они должны разрешаться осторожно, продуманно, с предварительным проектированием выхода из них. Это всегда согласование педагогического процесса с интересами его участников и оперативный учет индивидуально-типологических особенностей конкретных людей и реальной обстановки.

Педагогическая ситуация всегда *проблема*. Всякая педагогическая проблема – это объективно возникающий в педагогической теории или педагогической практике вопрос относительно процессов обучения к воспитанию человека. Они носят общий характер, связанный с педагогическим процессом в целом, его составляющими, либо частный, т.е. возникают в ходе обучения. Педагогические проблемы требуют решения, но они не всегда могут быть разрешены немедленно.

Способом разрешения проблемной педагогической ситуации является *педагогическая задача*. Она определяется как педагогическая проблема, соотнесенная с целью деятельности и условиями ее осуществления. Педагогическая ситуация определяет комплекс условий, при которых решается педагогическая задача. Эти условия могут как способствовать, так и препятствовать успешному решению задачи.

Педагогическая задача – результат осознания педагогом педагогической ситуации в целом. Результатом решения будет новообразование в форме знаний, умений и навыков, способов действий, форм поведения, видов деятельности и качеств личности. Задачи возникают всегда, когда нужно подготовить переход человека от состояния «незнания» к состоянию «знания», от «непонимания» к «пониманию», от «неумения» к «умению» и др.

Решение педагогической задачи – процесс сложный, а результат – неоднозначный, потому что осуществляется в системе «**педагог-обучающийся**». Перевод человека из одного состояния в другое можно осуществить несколькими способами и различными людьми по-разному.

Следует различать понятия педагогическая задача и функциональная задача. Последние связаны с выполнением педагогом своих функций (чтение лекций, проведение лабораторных работ, организация производственной практики, руководство курсовым и дипломным проектированием и др.). В педагогических задачах идет поиск ответа на вопрос: «Как лучше в данной ситуации выполнить профессиональные функции и достичь поставленной цели?».

Педагогические задачи делятся на три больших класса: *задачи по обучению, задачи по воспитанию и задачи по организации совместной эмоционально-интеллектуальной деятельности педагога и обучающихся*. Каждый класс подразделяется на группы. Классификация и характеристика педагогических задач показана рис. 43 [4; 5].

Существуют другие классификации педагогических задач. Важно понимать, что это всегда осознанная педагогом «проблемная ситуация, выход из которой субъект решения ищет с учетом ограничений и предписаний, накладываемых искомым результатом, нормами и правилами самой профессии, производственными условиями, в которых задача решается, а также собственных возможностей» [6, 9].



Рис. 43. Виды педагогических задач

При решении педагогических задач существуют различные варианты построения процесса обучения: репродуктивный и продуктивный. Репродуктивный включает следующие этапы: а) постановка и осознание задачи; б) восприятие явлений, фактов; в) осмысление; г) понимание; д) запоминание; е) усвоение; з) применение (репродуктивное, алгоритмическое, творческое).

Продуктивный вариант построения процесса обучения показан в табл. 6. При этом подходе добывания и применения знаний носит поисковый, творческий характер. Стимулируются самоанализ, саморегуляция и инициатива. В настоящее время этот вариант находит самое широкое применение в образовательной практике.

С помощью педагогических задач можно описать педагогическую деятельность.

7.4. Компоненты педагогической деятельности

Педагогическая деятельность – воспитывающее и обучающее воздействие педагога на обучающегося, направленное на его личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие, одновременно выступающее как основа саморазвития и самосовершенствования.

Содержание продуктивного варианта построения процесса обучения

№ n/n	Содержание звеньев	Этапы
1	Восприятие или самостоятельное формулирование условий задачи. Анализ условия задачи. Воспроизведение (или восполнение) необходимых для решения знаний. Прогнозирование процесса и результатов, формулирование гипотезы. Составление плана (проекта, программы) решения.	Ориенти- ровочный
2	Попытка решения задачи на основе известных способов. Переконструирование плана решения, нахождение нового способа.	Исполнитель- ский
3	Решение задачи новым способом. Проверка решения. Введение полученного знания (способа) в имеющуюся у студента систему. Выход на новые проблемы.	Контрольно- систематизиру- ющий

Педагогическая деятельность является сложно организованной системой различных видов деятельности. К ним относятся:

1. Деятельность педагога, обучающего непосредственно.
2. Деятельность по обобщению опыта обучения. Она состоит в сопоставлении процедур обучения и выделении наиболее эффективных приемов и способов обучения – деятельность методиста, конструирующего приемы и методы обучения.
3. Деятельность, направленная на построение учебных средств, учебных предметов.
4. Деятельность программирования, составления учебных программ.
5. Рефлексивная деятельность.

Педагогическая деятельность характеризуется активностью педагога в процессе обучения. Она рассматривается как: а) организационно-управленческая деятельность (средство управления учебной деятельностью); б) понимание сознания обучающегося; в) организация понимания.

Существенным моментом работы педагога является коммуникация и понимание состояния обучающегося. *Понимание* значит систематическое становление на его внутреннюю точку зрения, понимание изнутри другого человека, т.е. работа с его сознанием. С другой стороны, педагог должен также организовать и понимать себя, доносить до обучающегося что-то важное с его точки зрения. Но понимание не передается прямо, его можно добиться только на осознании своего личного опыта. *Педагогический акт* (действие), таким образом, является коммуникативным, диагностическим актом (рис. 44).

Процесс управления выступает одновременно как циклический и непрерывный, что создается одновременным и последовательным выполнением многих циклов управления. **Мотив – цель – действие – результат – прогноз – новый мотив** – такова схематическая картина непрерывного управленческого процесса (рис. 45).

Педагогическая деятельность имеет следующие **характеристики: целеположенность, мотивированность, предметность, продуктивность** (Н.В. Кузьмина) (рис. 46).

Каждый акт преподавания призван вносить определенные изменения как в сам характер деятельности обучающегося, так и в процесс его становления как личности. Для этого педагог проводит тщательный анализ целей обучения применительно к конкретным ситуациям обучения, к конкретной изучаемому содержательной учебной информации и каждому ее разделу в отдельности. И каждый раз цели обучения на занятиях должны быть доведены до указания типовых задач, ради которых организуется обучение. Без определения таких задач цели обучения оказываются недостаточно конструктивными, их

достижение затруднено, они не поддаются педагогическому контролю. Не имея четкого представления о том, для решения каких задач предназначаются знания, педагог не может определить, какую деятельность должны совершать обучающиеся при обучении этим знаниям. Вот почему до начала обучения педагог должен не только иметь четкую программу того «чему учить», но и сформировать те задачи, в которых обучающиеся должны будут использовать усваиваемое содержание, т.е. «как учить».



Рис. 44. Виды педагогической деятельности

При разработке таких программ педагог должен оценить какие знания, с какой целью, и в какой степени он предполагает сформировать у обучающихся в результате изучения ими данной содержательной учебной информации. Для этого ему необходимо учесть особенности отдельных видов учебной деятельности обучающихся, которая обеспечит достижение поставленных целей в деле формирования умственных и психических качеств обучающихся. При этом важнейшую роль играет установление последовательности действий обучающихся, структура операционного состава действия, нахождение способов повышения мотивации обучающихся к участию в процессе учебно-познавательной деятельности. Такова первая задача преподавания в структуре процесса обучения.

Вторая задача сводится к реализации принципа активности и самоуправления в познавательной деятельности обучающихся. Она заключается в такой организации учебных занятий, при которой педагог с помощью программ обеспечения и организации учебной деятельности направлял бы и интенсифицировал процесс активной, самостоятельной и результативной работы каждого обучающегося по овладению основ теории и методов ее применения при решении учебно-познавательных задач. Для достижения результативности процесса обучения необходима рациональная организация

и успешное руководство самостоятельной работой обучающихся. Управление педагогом процессом обучения предполагает прохождение определенных этапов: планирование (учебно-тематический план); организация; регулирование (стимулирование, корректировка); непрерывный контроль (текущий, промежуточный, итоговый и комплексный); оценка и анализ результатов; прогноз.

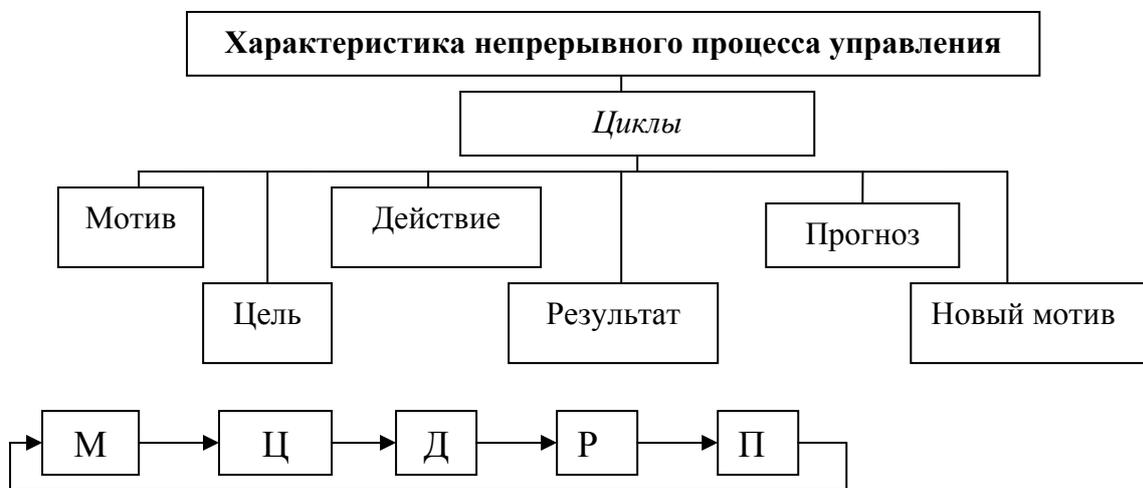


Рис. 45. Схематическая картина непрерывного процесса управления

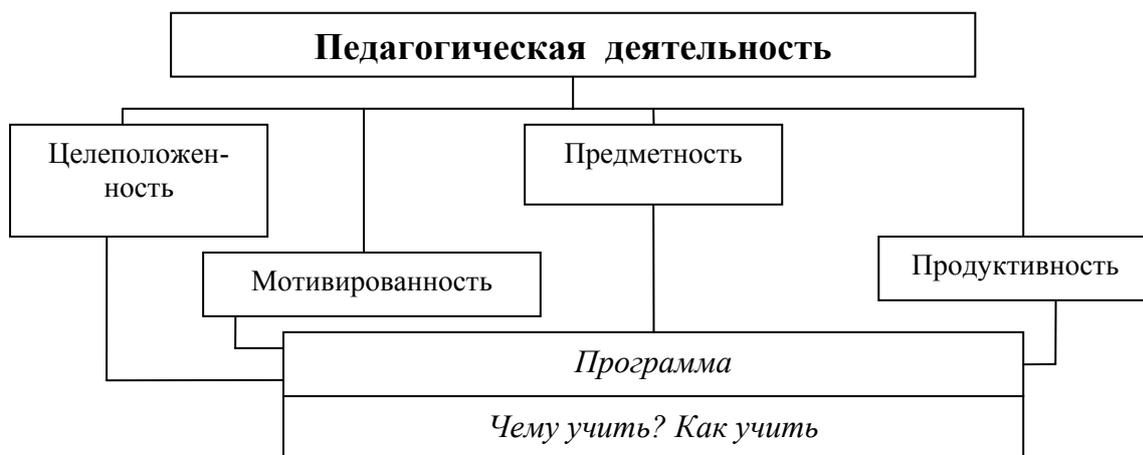


Рис. 46. Характеристики педагогической деятельности (Н.В. Кузьмина)

Основное содержание деятельности педагога включает выполнение нескольких **функций** – обучающей, воспитательной, организаторской и исследовательской. Эти функции проявляются в единстве, хотя у многих педагогов одна из них доминирует над другими. Наиболее специфично для педагога вуза сочетание педагогической и научной деятельности.

Продуктом педагогической деятельности выступает формируемый у обучающихся индивидуальный опыт. Он включает совокупность аксиологических, нравственно-этических, эмоционально-смысловых, предметных и оценочных компонентов.

Результатом педагогической деятельности является развитие обучающегося: его личностное, интеллектуальное совершенствование, становление как личности, как

субъекта учебной деятельности. Результат диагностируется в сопоставлении качеств обучающихся в начале обучения и по его завершению во всех планах развития человека.

При анализе профессиональной деятельности используется функциональный подход. Функции определяют действия и способы решения профессиональных задач. С другой стороны, функция – это признак системного явления, такая его качественная характеристика, которая направлена на сохранение, поддержание и развитие системы. Устойчивость функциональных компонентов определяется их связью со структурными компонентами и между собой.

В педагогической системе, описанной Н.В.Кузьминой, выделено пять элементов: цель, содержание, средства, обучающийся и педагог. Все связаны между собой (каждый с каждым). Им поставлены в соответствие пять фундаментальных компонентов деятельности педагога с той же структурой связей проективный, конструктивный, организаторский, коммуникативный и гностический (исследовательский). Рассмотрим кратко их содержание.

Проектировочный компонент «включает действия, связанные с предвосхищением, «забеганием вперед» – предвидением возможных последствий от решения системы педагогических задач в течение всего обозримого времени, на которое ведется планирование ...».

Конструктивный компонент «включает действия, связанные с композиционным построением предстоящего занятия, мероприятия, ... проигрыванием разных вариантов его построения в условиях системы предписаний, диктуемых программой, ... наличием наглядных пособий и ТСО, временем в течение которого должна быть решена конкретная, текущая педагогическая задача».

Организаторский компонент «включает действия, связанные с организацией содержательной учебной информации в процессе ее предъявления, деятельности обучающихся, связанной с ее усвоением, собственной деятельности ... в процессе решения педагогической задачи».

Коммуникативный компонент «включает действия, связанные с установлением педагогически целесообразных взаимоотношений (с обучающимися, их родителями, коллегами по работе, администрацией) в процессе непосредственного взаимодействия с ними в ходе решения педагогических задач».

Гностический (или исследовательский) компонент «включает анализ педагогической ситуации, формирование педагогической задачи, добывание главных знаний, необходимых для продуктивного решения, анализ процессов решения задачи, результатов решения, сопоставление искомого результата с реальным» [7, 37].

А.П. Сытников добавляет новый компонент – *мотивировочный* [8]. В.А. Якунин в работе [9] к названным пяти присоединяет еще две функции педагога: прогностическую и информационную. *Прогностическая* функция – умение прогнозировать результаты предстоящей учебной деятельности обучающихся. *Информационная* функция – передача информации в доступной форме с использованием имеющихся в распоряжении средств и методов.

Кроме того, педагог в процессе обучения организует эмоционально-интеллектуальное взаимодействие в системе «преподаватель-обучающийся»; вовлекает, по возможности, всех в активную учебную работу (восприятие содержательной учебной информации, анализ ее выражения и принятие различных позиций, мнений и т.д.); проводит оперативную диагностику обучающихся с целью выявления их мотивации, потребностей, интереса к теоретическому и практическому материалу; создает педагогические ситуации, в которых обучающиеся осуществляют аналитическую, сравнительно-сопоставительную, рефлексивно-оценочную деятельность: включает активные методы, средства и организационные формы обучения в преподаваемую учебную дисциплину; связывает содержательную учебную информацию с жизнью, практикой и будущей профессией.

7.5. Профессионализм деятельности и мастерства педагога

Основными критериями в подготовке и оценке специалиста является профессионализм и мастерство.

Профессионализм деятельности – качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокую профессиональную квалификацию и компетентность, разнообразия эффективных профессиональных навыков и умений, в том числе основанных на творческих решениях, владение современными алгоритмами и способами решения профессиональных задач, что позволяет осуществлять деятельность с высокой и стабильной продуктивностью [10, 27].

Процесс становления профессионала проходит несколько стадий. Мастерство - наивысший уровень овладения различными сторонами деятельности. По Далю мастер - это особенно сведующий или искусный в своем деле. Мастером является специалист, обладающий высоким уровнем мастерства в определенной профессии. Мастерство — высокое и постоянно совершенствуемое искусство «воспитания и обучения, доступное каждому педагогу, работающему по призванию и любящему детей. Педагог, мастер своего дела — специалист высокой культуры, глубоко знающий свой предмет, хорошо знакомый с соответствующими отраслями науки и искусства, практически разбирающийся в вопросах общей детской психологии, в совершенстве владеющий методикой обучения и воспитания» [13].

«Профессиональное мастерство — владение комплексом продуктивных технологий профессиональной деятельности на основании овладения профессионально важными личностными качествами, обеспечивающими способности личности к осуществлению продуктивной профессиональной деятельности и стремление к профессиональному самосовершенствованию» [8, 61].

Профессиональное мастерство включает такие *признаки*:

- владение специальными знаниями о целях, содержании, объектах и средствах труда;
- владение специальными умениями, необходимыми на разных этапах деятельности;
- овладение специальными свойствами личности и характером, позволяющими осуществить процесс деятельности и получить искомый результат.

Специфической характеристикой педагогической деятельности является ее продуктивность. С ней Н.В. Кузьмина связывает мастерство педагога, выделяя *пять уровней*:

I уровень — низкий, репродуктивный. Преподаватель умеет пересказать другим то, что знает сам.

II уровень — ниже среднего, адаптивный. Преподаватель умеет приспособить свое сообщение к особенностям аудитории.

III уровень — средний, локально-моделирующий. Преподаватель владеет стратегиями формирования у обучающихся знаний по отдельным темам, разделам программы.

IV уровень — высокий, системно-моделирующий знания. Преподаватель владеет стратегиями формирования у обучающихся системы знаний научных представлений по своему предмету в целом.

V уровень — высочайший, системно-моделирующий деятельность и поведение обучающихся средствами своего предмета. Преподаватель владеет стратегиями превращения своей науки в средство образовательного воздействия на обучающихся, формирующее не только их профессиональные представления, понятия, но и основы духовности, профессионализма деятельности и поведения [7, 19].

З.Ф. Есарева изучала особенности деятельности преподавателей высшей школы, Выборка составила 600 педагогов Московского, Ленинградского и Киевского университетов. Оценивалась продуктивность по взаимодействию научно-исследовательской и образовательной деятельности. Было выявлено *четыре типа*:

I тип — преподаватели высшего уровня продуктивности и в образовательной, и научной сфере (5%).

II тип — преподаватели достаточно высокого уровня продуктивности, у которых научно-исследовательская деятельность более продуктивна, чем образовательная (45%).

III тип — преподаватели среднего уровня продуктивности, у которых более продуктивна образовательная деятельность по сравнению с научно-исследовательской (40%).

IV тип — преподаватели низкого уровня продуктивности. У них оба вида деятельности находятся на низком уровне (10%).

Н.В. Кузьмина отмечает, что среди школьных учителей есть такие, кто с отличием закончил не только образовательную школу, но и пединститут, успешно прошел педпрактику, имеет большой стаж работы (более 20 лет), но никогда не достигает высоких результатов в обучении обучающихся. Достигают вершин только учителя исследующие психологические особенности своих обучающихся и зависимость между приемами, обеспечивающими и не обеспечивающими искомых результатов. Таких мало. Ссылаясь на данные А.Д. Деминцова, полученные на выборке 1500 школьных учителей, с помощью рейтинга «*мастеров своего дела*» оказалось 4,5%, а «*не мастеров*» — 10%.

Проблема повышения мастерства педагогов актуальна всегда, во всех образовательных учреждениях, на всех уровнях системы образования.

Исследователи Д. Аллен и К. Ран предлагают выделять компоненты педагогического мастерства, которые можно отнести к конкретной задаче «управления процессом учения»:

1. Варьирование стимуляции обучающихся.
2. Привлечение интереса (с помощью захватывающего начала, малоизвестного факта, оригинальной или парадоксальной формулировки проблемы и т.п.).
3. Педагогически грамотное подведение итогов занятия по его отдельной части.
4. Использование пауз или невербальных средств коммуникации (взгляда, мимики, жеста и др.).
5. Искусное применение системы положительных и отрицательных подкреплений.
6. Постановка наводящих вопросов и вопросов проверочного характера.
7. Постановка вопросов, подводящих обучающегося к обобщению учебного материала.
8. Использование задач дивергентного типа с целью стимулирования творческой активности.
9. Определение сосредоточенности внимания, степени включенности обучающегося в умственную работу по внешним признакам его поведения.
10. Использование иллюстраций и примеров.
11. Использование приема повторения.

Анализ и обобщение накопленного передового педагогического опыта дает основание полагать, что современный подход к процессу преподавания заключается в построении его на *технологической основе*, а владение комплексом продуктивных технологий — показатель педагогического мастерства. Общие принципы и правила технологии процесса преподавания заключаются в следующем:

1. Принцип педагогической целесообразности (А.С. Макаренко).
2. Взаимосвязь и взаимообусловленность преподавания и учения как двух неразрывных сторон процесса обучения.

3. Предельная конкретизация учебно-воспитательных и развивающих целей в содержании, методах, средствах обучения, в организуемых педагогом способах деятельности обучающихся.

4. Необходимым элементом технологии преподавания является теоретическое планирование, включающее краткую характеристику конечных результатов и построение всей цепочки отдельных занятий, связанных одной логикой.

5. Организация постоянного контроля на каждом этапе учебно-познавательной деятельности обучающихся.

6. Стимулирование творческой деятельности обучающихся, ориентация на обучающегося не только знающего, но и умеющего.

7. Разнообразие форм и методов обучения, сочетание их в разумных пределах.

8. Применение современных средств информатизации образования.

7.6. Педагогическая культура педагога

Обобщенной характеристикой личности педагога является его **педагогическая культура**, которая отражает способность настойчиво и успешно осуществлять учебно-воспитательную деятельность в сочетании с эффективным взаимодействием с обучающимся и воспитанниками. Структура педагогической культуры педагога представлена на рис. 47.



Рис. 47. Компоненты педагогической культуры педагога

Педагогическая культура — существенная составная часть, слагаемое общей культуры педагога, характеризующее степень глубины и основательности овладения им знаниями педагогической теории в ее постоянном развитии, умение применять эти знания самостоятельно, методически обоснованно и с высокой эффективностью в педагогическом процессе с учетом индивидуально-типических особенностей обучающихся, их интересов и в неразрывной связи с развитием науки и практики.

Культура педагога выполняет ряд функций: а) передачу знаний, умений и навыков обучающимся, способствующих формированию их мировоззрения; б) развитие интеллектуальных возможностей и способностей, эмоционально-волевой и действенно-практической сфер и психики; в) обеспечение сознательного усвоения обучающимися нравственных принципов и навыков поведения в обществе; г) формирование

эстетического отношения к действительности; д) укрепление здоровья детей, развитие их физических сил и способностей [14].

Педагог должен владеть следующими типами профессиональных знаний: методологические, теоретические, методические и технологические.

Профессиональные умения включают: информационные, организаторские, коммуникативные, прикладные, умения владения педагогическими техниками, постановки цели, анализа и самоанализа, воспитательная работа.

Одной из основных целей образования является компетентность человека. **Компетентность** — способность человека адекватно и глубоко понимать реальность, правильно оценивать ситуацию, в которой приходится действовать, и правильно применять свои знания. Фактически **компетентность** — способность человека решать проблемы. Компетентность определяется не только знаниями, имеющими непосредственное практическое значение, но и мировоззренческой позицией человека, его общими представлениями о природе, обществе и людях.

В сфере образования различается профессиональная и общекультурная компетентность. *Профессиональная компетентность* — способность человека решать проблемы в своей профессиональной области. Профессиональная деятельность человека в современном мире осуществляется на основе науки, техники и технологии. Компетентность в любой профессиональной области имеет неотъемлемую социально-культурную, гуманитарную компоненту. *Общекультурная компетентность* — это компетентность человека за пределами его профессиональной сферы. Эту цель преследует общее образование, непрофессиональное гуманитарное образование, многие компоненты непрерывного образования, образования для взрослых и т.п. Структура профессиональной компетентности, ее источники, уровни выражения и информационное обеспечение наглядно можно представить на рис. 48.

В разных областях профессиональной деятельности, в том числе и педагогической, компетентность будет раскрываться с помощью различных познавательно-творческих понятий. Это такие понятия, как знания, умения, навыки, творческое мышление, теоретическое мышление, способность принимать решение в нестандартных условиях и т.д.

К педагогической культуре педагога относят педагогическую направленность, она определенным образом соотносится с направленностью личности.

По Н.В. Кузьминой личностная направленность — один из важнейших субъективных факторов достижения вершин профессионального мастерства. Направленность личности — это «совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности и относительно независимых от наличных ситуаций. Личностная направленность характеризуется интересами, склонностями, убеждениями, идеалами, в которых выражается мировоззрение человека» [11, 230]. Н.В. Кузьмина добавляет к педагогической направленности интерес к обучающимся, к творчеству, к педагогической профессии, склонность заниматься ею, осознание своих способностей. Она считает, что три типа направленности обуславливают выбор главных стратегий деятельности: 1) истинно педагогическая; 2) формально педагогическая; 3) ложно педагогическая. Только первая обеспечивает высокую эффективность деятельности. «Истинно педагогическая направленность состоит в устойчивой мотивации на формирование личности учащегося средствами преподаваемого предмета, на реструктурирование предмета в расчете на формирование исходной потребности учащегося в знании, носителем которого является педагог» [7, 16].

В педагогическую направленность как высший уровень включается призвание, которое соотносится в своем развитии с потребностью к избранной деятельности. Выделяют три уровня педагогической культуры: репродуктивный; профессионально-адаптивный; профессионально-творческий.



Рис. 48. Профессиональная компетентность

К важным профессиональным качествам педагога можно отнести: владение методикой преподавания учебной дисциплины (предмета); психологическая подготовка; педагогическое мастерство и владение технологиями педагогического труда; организаторские умения и навыки; педагогический такт (концентрированное выражение ума, чувства и общей культуры воспитателя); педагогическая техника; владение технологиями общения и ораторского искусства; научная увлеченность; любовь к своему профессиональному труду (добросовестность и самоотверженность, радость при достижении воспитательных результатов, постоянно растущие требования к себе, к своей педагогической компетентности); высокая эрудиция; высокий уровень культуры; эргономическая подготовка; информационная культура; профессиональный потенциал; стремление постоянно повышать качество своего труда; умение поставить дидактическую и найти оптимальный путь ее достижения; изобретательность; систематическое и планомерное повышение своей профессиональной компетентности, готовность к самостоятельному разрешению любых ситуаций и др.

К личностным качествам педагога относятся: трудолюбие, работоспособность, дисциплинированность, ответственность, организованность, настойчивость, человечность, доброта, терпеливость, порядочность, честность, справедливость, обязательность, щедрость, высокая нравственность, оптимизм, эмоциональная культура, потребность к общению, интерес к жизни воспитанников, доброжелательность, самокритичность, дружелюбие, сдержанность, достоинство, патриотизм, религиозность, принципиальность, отзывчивость, гуманность, душевная чуткость, чувство юмора, сообразительность, выдержка и самообладание, требовательность к себе и к своим воспитанникам и др.

С учетом вышеизложенного, педагогический потенциал можно представить следующим образом (рис. 49).



Рис. 49. Структура профессионального потенциала педагога

7.7. Инновационная деятельность педагога

Теория и практика преподавания как деятельности педагога развиваются на основе:

- самоотверженной работы педагогов-новаторов;
- творческого поиска методистов-предметников;
- фундаментальных трудов теоретиков-дидактов

Педагог решает типовые, стандартные задачи и творческие. *Педагогическое творчество* — процесс решения педагогических задач в изменяющихся условиях.

Проявление творческого подхода педагога к профессиональной деятельности является инновация. «Индивидуально-творческий подход в инновационной деятельности учителя предполагает осознание педагога себя как творческой индивидуальности, определение своих профессионально личностных качеств, требующих совершенствования и корректировки. Потребность в совершенствовании является основным мотивом и стержневым качеством учителя-новатора» [12, 97].

Инновационная деятельность педагога связана с процессами самоопределения — построение отношения к новому, изменение себя, своей профессиональной позиции, преодоление препятстви самореализации [12, 93].

Опыт построения модели инновационной деятельности представлен в работе В.А.Сластенина и Л.С.Подымовой [12, 92-93].

Методологическими основами изучения структуры инновационной деятельности авторы избрали: аксиологический, рефлексивно-деятельностный, системный, социально-психологический, индивидуально-творческий подходы. По мнению авторов, структура инновационной деятельности педагога может быть представлена следующим образом [12, 97] (рис. 51). Рассмотрим кратко содержание компонентов.

1. Инновационная деятельность строится под влиянием доминирующих мотивов. Это могут быть: 1) внешние стимулы (материальное вознаграждение, присвоение более высокого разряда, по служебной необходимости и др.); 2) мотивы внешнего самоутверждения педагога или мотивы престижа и др.; 3) профессиональный мотив (желание учить и воспитывать, направленность инновации на обучающихся и др.); 4) мотивы личностной самореализации.



Рис. 50. Инновационная деятельность педагога

Мотивы третьей и четвертой группы присущи творчески работающим педагогам. Учителя с отрицательной мотивацией в значительной степени склонны к стереотипу, отвергая все новое.

2. Второй компонент структуры — **креативный** (способность порождать новые идеи, отклоняться от традиционных схем мышления, быстро решать проблемные ситуации и др.). Линия его развития начинается от подражания опыту, концепции, идеи, отдельному приему, форме и методу. Далее педагог переходит к копированию через творческое подражание. Следующий этап — подражательное творчество, когда педагог, беря за основу идею, полностью разрабатывает содержание, методы и формы ее реализации. На четвертой стадии — подлинное творчество (создание новых по замыслу культурных или материальных ценностей) — педагог создает свою собственную оригинальную концепцию, методику обучения и воспитания.

3. **Технологический или операционный** компонент инновационной деятельности педагога можно представить следующим образом:

- «личностно-мотивированная переработка имеющихся образовательных проектов, их самостоятельная интерпретация, вычленение и классификация проблемных (западающих) педагогических ситуаций, активный поиск инновационной информации, ознакомление с новшеством;

- профессионально-мотивированный анализ собственных возможностей по созданию или освоению новшества, принятия решения об использовании нового;

- формирование целей и общих концептуальных подходов к применению новшеств;

- прогнозирование средств достижения целей, изменений, трудностей, результатов инновационной деятельности: обсуждение с коллегами, администрацией, консультантами путей внедрения новшества;

- создание «массива» идей, разработка концептуальной основы и этапов экспериментальной работы;
- реализация инновационных действий: введение новшества в педагогический процесс и отслеживание хода его развития и внедрения;
- осуществление контроля и коррекции введения новшества и всей инновационной деятельности: оценка результатов внедрения, рефлексия самореализации педагога» [12, 77-78].

4. Необходимым компонентом в структуре инновационной деятельности педагога является **рефлексия** в форме самоанализа, самооценки, самопонимания и самоинтерпретации собственного сознания и деятельности, а также мыслей и действий обучающихся, коллег.

В функциональной модели деятельности педагога, разработанной Н.В.Кузьминой, рефлексия педагога включена в гностический компонент.

Сформированность инновационной деятельности может быть оценена по одному из четырех уровней:

1) **адаптивный** характеризуется неустойчивым отношением педагога к инновациям. Новшество осваивается только под давлением социальной среды;

2) **репродуктивный** отличается более устойчивым отношением к педагогическим новшествам, копированием готовых методических разработок с небольшими изменениями. Педагог осознает необходимость самосовершенствования;

3) **эвристический** уровень характеризуется большой целеустремленностью, устойчивостью, осознанностью путей и способов внедрения новшеств. Педагог всегда открыт новому, ищет и внедряет новые способы педагогических решений;

4) **креативный** уровень отличается высокой степенью результативности инновационной деятельности, высокой чувствительностью к проблемам, творческой активностью. Педагог целенаправленно ищет новую информацию, создает авторские школы, охотно делится педагогическим опытом и др. Интуиция, творческое воображение, импровизация занимает важное место в деятельности таких педагогов.

Инновационность является одним из принципов современной педагогики. Подготовка педагога должна быть направлена на формирование готовности к восприятию новшеств и обучение умениям действовать по-новому.

Вопросы для самоконтроля

1. Что такое дидактика? Каков ее предмет?
2. Назовите функции дидактики и важнейшие вопросы теории обучения.
3. Опишите связи дидактики с другими науками.
4. Какова структура процесса обучения? Что такое учение и преподавание?
5. Перечислите основные дидактические концепции.
6. Охарактеризуйте основные компоненты педагогической деятельности.
7. Назовите основные задачи педагогической деятельности.
8. Дайте определение педагогической культуры.
9. Назовите основные компоненты педагогической культуры.
10. Что такое педагогическая компетентность, педагогическое мастерство, педагогическая направленность?
11. Каковы уровни продуктивной деятельности педагога?

Литература

1. **Пуйман С.А.** Педагогика: основные положения курса: Справочное пособие /С.А. Пуйман. — Мн.: ТетраСистемс, 1999. — 128 с.
2. Практикум по возрастной и педагогической психологии: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / Под ред. А.И.Щербакова. — М.: Просвещение, 1987.

3. **Ительсон Л.Б.** Учебная деятельность. Ее источники, структура и условия / Хрестоматия по возрастной педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946 - 1980 гг / Л.Б. Ительсон. Под ред. И.И. Ильева, В.Я.Ляудис. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981.
4. **Безрукова В.С.** Педагогика. Проективная педагогика. Учеб. пособие для инженерно-педагогических ин-тов и индустриально-педагогических техникумов / В.С. Безрукова. — Екатеринбург: Изд-во “Деловая книга”, 1996. — 344 с.
5. **Бордовская Н.В.** Учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. — СПб.: “Питер”, 2000. — 304 с.
6. **Кузьмина Н.В.** Стратегия развития системы акмеологических наук / Проблемы развития системы акмеологических наук. Научная сессия 30-31 янв. 1996 г. / Н.В. Кузьмина. — СПб., 1996. — С.7-39.
7. **Кузьмина Н.В.** Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. — М.: Высш. шк., 1990. — 119 с.
8. **Ситников А.П.** Акмеологический тренинг: Теория. Методика. Психотехнологии / А.П. Ситников. — М.: Технологическая школа бизнеса, 1996. — 428 с.
9. **Якунин В.А.** Обучение как процесс управления: Психологические аспекты / В.А. Якунин. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1988. — 160 с.
10. **Богданов Е.Н.** Введение в акмеологию (учебное пособие) / Е.Н. Богданов, В.Г. Зазыкина. — Калуга: Кал. ГУ, 2000. — 96 с.
11. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Политиздат, 1990. — 494 с.
12. **Сластенин В.А.** Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. — М.: ИЧП “Изд-во Магистр”, 1997. — 224 с.
13. Педагогическая энциклопедия. — М., 1965. — Т.2. —С.739.
14. **Крысько В.Г.** Психология и педагогика: Схемы и комментарии / В.Г. Крысько. — М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. — 368 с.

Тема 8. МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

8.1. Системное описание процесса обучения

Система - нечто целое, разбитое на части (элементы), находящиеся в отношениях и связях друг с другом.

Процесс обучения — классический пример управляемого процесса, обеспечивающий достижение поставленных целей поэтапным, постепенным переводом системы из исходного состояния в конечное.

Педагог – управляющая подсистема, обучающийся – управляемая. Между ними осуществляется взаимодействие по каналам прямой и обратной связи (интеллектуально-эмоциональной) (рис. 51).

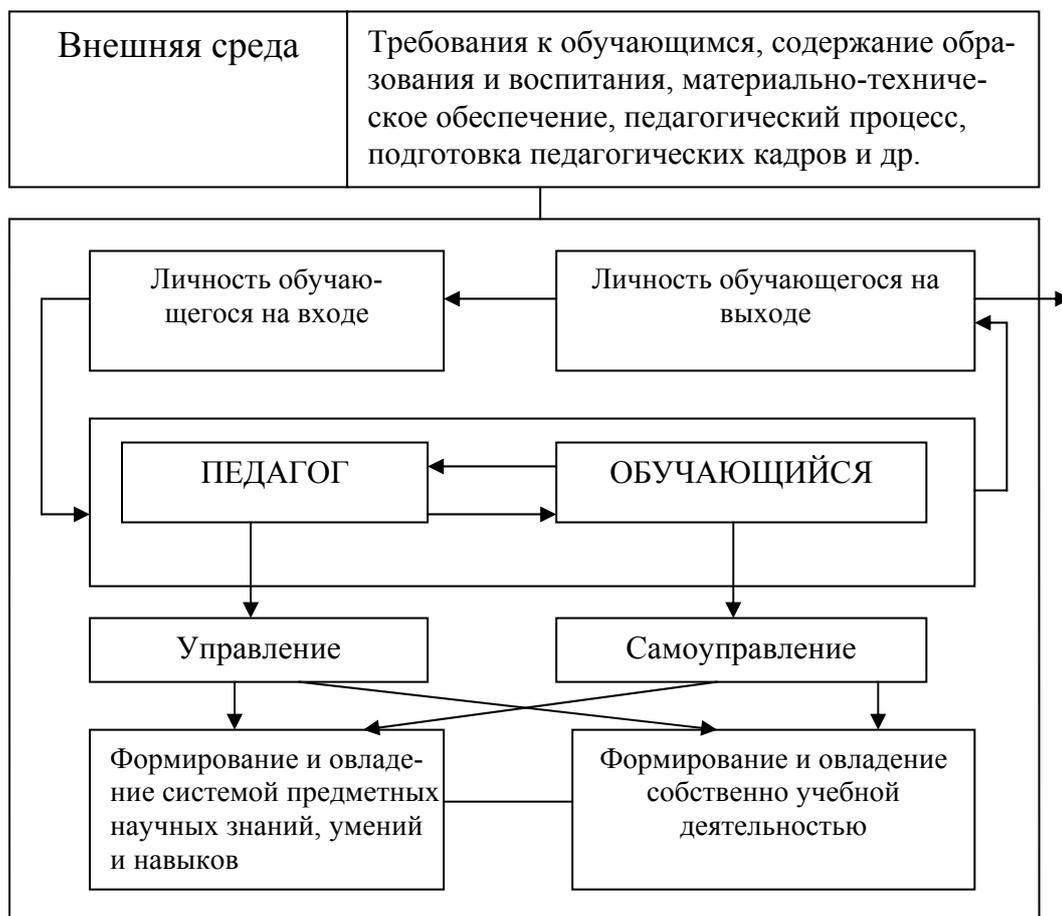


Рис. 51. Системное представление процесса обучения

Системный подход к решению проблем управленческой деятельности, которая является системообразующим фактором, служит средством интеграции в одно целое деятельности, поведения отдельных людей, совершаемых ими действий, объединенных в выполнении своих частных задач общей целью.

Представленная на рис. 51 схема приспособлена для решения проблем моделирования учебно-познавательной деятельности. *Цель такой системы* – развитие личности обучающегося в условиях овладения им конкретным предметным содержанием, *Развитие* рассматривается как поэтапное движение от деятельности под руководством педагога к самоуправляемому обучению, а от него – к самообучению. Сформированные способности к самообразованию, самовоспитанию и саморазвитию обеспечивают выход обучающегося из системы.

Средством описания системы является моделирование. Модель процесса обучения можно представить в виде модели моделей, применив метод дегенерализации.

Под моделированием понимается метод исследования объектов познания на их моделях или построение и изучение моделей реально существующих предметов и явлений и конструируемых объектов для определения либо улучшения их характеристик, рационализации способов их построения, управления ими и т.п. Формы моделирования разнообразны и зависят от используемых моделей и сферы применения моделирования [1, 373].

Модель процесса обучения может быть представлена следующим образом (рис.52).

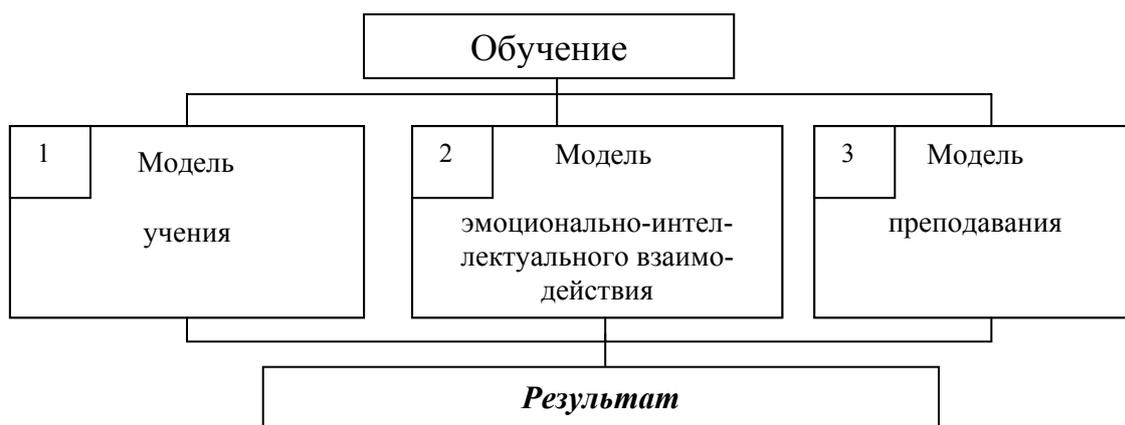


Рис. 52. Модель процесса обучения

Модель процесса обучения состоит из: модели преподавания, модели интеллектуально-эмоционального взаимодействия и модели учения.

В системе традиционного обучения второй блок имеет *три составляющие*: коммуникативную деятельность, интерактивную деятельность, восприятие и понимание друг друга. Приемы, способы, операции, с помощью которых формируются названные компоненты, осуществляют связь между ними.

Модель учения является центральным в теории самоуправляемого обучения, так как в конечном счете от нее зависит модель преподавания.

Учение – деятельность обучающегося, опосредованная педагогическим воздействием, подчиненная цели усвоения системы предметных знаний, умений и навыков, способов действий, форм поведения, видов деятельности, обеспечивающая образование, воспитание и развитие обучающегося. В понятие учения включаются “виды человеческой деятельности”.

Учебная деятельность включает в себя такие конкретные виды человеческой деятельности как преобразовательная, ценностно-ориентировочная, коммуникативная и художественная.

Педагог в системе обучения является носителем предметного содержания, источником информации, разработчиком технологии обучения, владеет профессиональными умениями, выполняет функцию управления учебно-познавательной деятельности обучающихся и др.

Процесс моделирования системы предметного знания осуществляется педагогом в видении всей совокупности целей обучения и использованием различных форм, методов и средств обучения, в том числе и современных средств информатизации образования.

Сущность педагогической деятельности отражает отношение «преподавание-учение». Возникает оно, когда познающая деятельность, т.е. учение, направляется по специальному плану для достижения четко поставленной дидактической цели, а содержание образования (учебный материал) реально воплощается в процессе обучения, существует в нем.

8.2. Модель эмоционально-интеллектуального взаимодействия педагога и обучающегося

Обучение – процесс эмоционально-интеллектуального взаимодействия, в котором находятся минимум два объекта. Каждый из них взаимодействует еще с другим. Поэтому, рассматривая систему «педагог – обучающийся» под учащимся понимается коллективный

субъект взаимодействия (один обучающийся, несколько обучающихся, вся учебная группа (класс)).

Характеристикой взаимодействующих сторон является активность, осознанность, целеустремленность, инициативность, ответственность, согласование действий. Контакт между личностями (педагог – обучающийся) несет эмоциональное и интеллектуальное проявление.

Взаимодействие в процессе обучения протекает в форме общения (коллективное и индивидуальное) и сотрудничества. При этом не исключается противоборство, противостояние и конфликт.

Модель эмоционально-интеллектуального взаимодействия целесообразно рассмотреть с позиции теории рефлексивного управления, так как она учитывает тот важный факт, что в процессе обучения взаимодействуют сознательные личности.

Содержание понятия рефлексивного управления раскрывается через описание общетеоретического термина «рефлексия». В Большой советской энциклопедии дается следующее определение: «Рефлексия (лат. reflexio обращение назад, отражение) – форма теоретической деятельности общественного развития человека, направленная на осмысление своих собственных действий и их законов; деятельность самопознания, раскрывающая специфику духовного мира человека» [2, 551].

Термин «рефлексии» давно бытует в педагогике и психологии, особенно популярным оно стало в последнее десятилетие. Для описания модели эмоционально-интеллектуального взаимодействия представляет интерес работа М.С. Дмитриевой, в которой обосновывается необходимость различать саморефлексию педагога и обучающегося, взаимную рефлексию и ее уровни [3].

Одним из важных моментов рефлексивного управления состоит в том, что каждая личность не только осознает самого себя, но отражает самое себя с точки зрения другой взаимодействующей с ней личности. Для анализа взаимодействия педагога и обучающегося важную роль играет взаимная рефлексия. М.С. Дмитриева пишет «Рефлексия проявляется в двух видах: саморефлексия личности и рефлексия личности с ней взаимодействующей. Последняя понимается как взаимная рефлексия». Она строится на основе «адекватной имитации рассуждений коллег» [3, 92].

В процессе взаимодействия тот из партнеров сохраняет за собой ведущее положение, кто способен имитировать в своем сознании больше мыслительных моделей взаимодействующего с ним субъекта. В теории игр с непротивоположными интересами доказана теорема о существовании трех и только трех уровней рефлексии в системе, состоящей из двух партнеров «начальник и подчиненный». В ней уровни рефлексии представлены следующим образом:

«а) исполнитель знает действия начальника;

б) исполнитель знает, что начальник делает свой выбор в зависимости от того, как зависит выбор исполнителя от действий начальника» [3, 167].

Описанную модель можно применить для описания уровней рефлексии в процессе эмоционально-интеллектуального взаимодействия обучающегося и педагога. Она будет выглядеть так.

Пусть X – педагог, Дх – деятельность педагога, У – учащийся и Ду – его учебная деятельность. Первый уровень взаимной рефлексии имеет две составляющие: Дух ----- Дху, где Дух означает, что педагог знает действия учащегося; а Дху – учащийся знает действия педагога. Второй уровень взаимной рефлексии состоит в имитации каждым субъектом мыслительных моделей другого, построенных на предыдущем уровне: Дхух --- -----Дху. Составляющая Дхух означает, что педагог знает, что учащийся делает свой выбор в зависимости от действия педагога; Дху – учащийся знает, что педагог делает свой выбор в зависимости от действий учащегося. Составляющие третьего уровня взаимной рефлексии Дхухх ----- Дхуху интерпретируются так: Дхухх – педагог знает, что учащийся делает свой выбор в зависимости от того, как зависит выбор педагога от

действий учащегося. Духу – учащийся знает, что педагог делает свой выбор в зависимости от того, как зависит выбор учащегося от действий педагога.

В идеале модель взаимной рефлексии педагога содержит составляющие всех трех уровней, чтобы педагог имел интеллектуальное превосходство над обучающимся и успешно осуществлял управляющие функции. Теория рефлексивного управления является обоснованием включения в модель процесса обучения третьей составляющей – модели эмоционально-интеллектуального взаимодействия.

Аналитический обзор исследований позволяет выделить в структуре модели эмоционально-интеллектуального взаимодействия три содержательные составляющие: перцептивную, интерактивную и коммуникативную, каждая из них в свою очередь описывается приемами, способами, действиями, традициями, через которые реализуется.

Перцептивная составляющая включает взаимовосприятие и понимание людьми друг друга; *интерактивная* связана со эмоционально-интеллектуальным взаимодействием педагога и обучающегося в их совместной деятельности, согласованность действия, прогнозирование поведения друг друга; *коммуникативная* характеризуется особенностями передачи и приема информации в процессе обучения.

В межличностном общении педагога и обучающегося нередко возникают ошибки восприятия и понимания друг друга. К ним относятся, в частности следующие:

- эффект «ореола», заключающийся в том, что положительный герой всегда прав, а отрицательный не прав. Так педагог с недоверием и предубеждением относится к «слабым студентам» и менее критичен к «сильным»;

- ошибка предубеждения проявляется в случаях, когда педагог строит общение с обучающимся, ориентируясь на чужое мнение, например, своих коллег;

- ошибка первого впечатления состоит в том, что представление, сформировавшееся об обучающемся при первом контакте, может быть неверным, но оно сказывается на дальнейшем общении;

- эффект снисхождения наблюдается в излишней лояльности в отношениях с обучающимися в силу личных симпатий;

- логическая ошибка приводит к тому, что педагог экстраполирует отдельные ситуативные проявления личности на другие условия [4].

Установлено, например, что при оценке интеллектуальных особенностей обучающихся педагог ошибается в 66% случаев, при этом недооценивает «слабых» и переоценивает «сильных» [5]. Поэтому важное место в организации и управлении процессом обучения должна занять психологическая служба, помогающая педагогу избежать тех ошибок, которые можно предупредить с помощью психодиагностики.

8.3. Статическая и динамическая составляющие модели учения

Рассматривая учение с позиций общности его с формами человеческой деятельности, следует подчеркнуть, что, учась учиться, обучающийся овладевает составляющими человеческой деятельности. В этом состоит значение учения. Поэтому обучающийся должен знать его структуру и целенаправленно овладевать всеми компонентами учения.

Описание учебной деятельности, как явления особенного, с позиций системного анализа требует *двоякого рассмотрения*: со стороны предметного бытия (в статике) и в динамике ее действительного существования.

При проектировании и конструировании статической модели учения выбран временной признак. Процессу деятельности предшествует сознание личностью необходимости решения некоторой общественной задачи. В данном случае – это понимание необходимости получения образования, чтобы жить и работать в определенной среде.

Верхний уровень структуры составляют **мотивы** личности. Они пронизывают все ниже лежащие. В *следующий уровень* входят три составляющие: **система целей, процесс,**

условия и средства деятельности. Завершает учение **результат** – *третий уровень*. Таким образом, на основе временного признака получилась трехуровневая структура статической модели учения (рис. 53).



Рис. 53. Блок-схема статической составляющей модели учения

Содержание каждой составляющей раскрывается с точки зрения идеального объекта, который необходимо сформировать в процессе обучения.

В **систему мотивов** должны входить лично значимые мотивы, которые не входят в противоречие с социально значимыми, побуждающими к учебной деятельности. Например, «желание быть студентом» не имеет отношения к учебной деятельности, Такой мотив не соответствует идеальному объекту. «Желание стать высококвалифицированным специалистом» является и социально значимым, и согласуется с видом деятельности. Он включается в систему мотивов идеального объекта.

Вторая составляющая – **система целей**, связана с овладением обучающимися системой научных знаний, умений управлять своей деятельностью, развитием и пр. В идеале обучающийся должен осознавать систему целей, заданную педагогом, принимать ее и быть способным самостоятельно ставить цели.

Третья составляющая – **процесс**, направленный на достижение системы дидактических целей. Он включает в себя конкретные виды учебной деятельности.

Четвертая – **условия и средства** разделены на объективные и субъективные. Объективированные формы, используемые в учении, являются средствами. К ним относятся: источники информации (педагог, учебники, задачки, справочники, энциклопедии, хрестоматии, учебные планы и программы, базы знаний и пр.); технические средства обучения; условия, обеспечивающие гигиену умственного труда (чистые, светлые аудитории, тишина и пр.). К субъективным условиям относится сам обучающийся, его состояние обученности, готовность его психических и психофизиологических функций к процессу учения, состояние здоровья и др. В идеале

субъект учебной деятельности способен учесть все условия деятельности и распорядится ими наилучшим образом.

Пятая составляющая – **результат** – это присвоение обучающимся общественного опыта, трансформация его в научное мировоззрение, сформированность морально-этических норм поведения, владение профессиональными знаниями, умениями и навыками, развитие общих и специальных способностей, воли, диалектического мышления и других психических процессов.

На рис. 54 представлена блок-схема динамической составляющей модели учения. Для ее описания использована разработанная О.А. Конопкиным модель отражающая функциональную структуру полноценной системы саморегулирования [6, 202].



Рис.54. Блок-схема функциональной динамической модели учения

В данном случае строится идеальный объект, для которого главным является способность к самоуправлению, саморегулированию, самовоспитанию и саморазвитию.

Модель, созданная О.А. Конопкиным, учитывает информационный аспект и общие признаки регулирования. Поэтому позволяет отразить содержательную сторону учения, функции обучающегося и процесс самоуправления, в котором обучающийся становится подлинным субъектом деятельности. На рис. 54 представлен модифицированный вариант функциональной структуры процесса осознанного регулирования деятельности, описанной О.А. Конопкиным.

Интерпретация учебной деятельности в соответствии с данной на рис. 54 структурой такова. Обучающийся создает модель значимых условий на основе системы мотивов, целей деятельности, наличных средств. Он решает при этом множество задач: оценивает, сколько времени потребуется на выполнение заданий, есть ли необходимые источники информации, будут ли использоваться какие-то технические средства обучения и как, располагает ли он необходимым временем, умениями и навыками, владеет ли

соответствующими способами действий; как ориентируется в учебной ситуации, оценивает обстановку в целом и свои возможности.

Обучающийся разрабатывает программу действий по достижению намеченных целей, определяет стратегические и тактические задачи, последовательность их решения, способы контроля, оценки результатов, выбирает критерии и пр. Когда программа составлена, обучающийся ее реализует. В ходе учебной деятельности идет уточнение целей, способов действий, привлекаются новые средства, идет переоценка своих возможностей. Вносятся изменения в систему эталонов, норм, критериев. Выполнение указанных действий не имеет строгой последовательности. Однако оценочное действие завершает процесс, превращая его в замкнутую систему. Это происходит в том, случае, если обучающийся получил запланированный результат. На рис. 54 такая ситуация обозначена сплошными линиями.

Если результат выполнения программы будет расходиться с ожидаемым, то обучающийся должен принять решение о коррекции своей деятельности. Это момент на рис. 54 отражен пунктирной линией.

Динамическая составляющая модель учения раскрывает содержание умений управлять своей собственной учебной деятельностью, тех умений, которые необходимы в любом виде деятельности, в том числе профессиональной. Овладевая компонентами учебной деятельности (учебная задача, учебные действия, действия контроля и оценки), обучающийся овладевает составляющими человеческой деятельности. Тем самым в учении воспитывается труженик и личность, обладающая деловыми качествами: целеустремленностью, организованностью, самостоятельностью, самооценкой, самоконтролем, способностью принимать решения, планировать свою деятельность и другие. Все эти качества являются профессионально значимыми.

В процессе обучения обучающийся является объектом воздействий педагога и субъектом собственной учебно-познавательной деятельности. При высоком уровне развития роль обучающегося как объекта воздействий педагога становится близкой к нулю, а роль субъекта возрастает, становится близкой к 100%.

Субъектом учебной деятельности является активно действующая личность, которая проявляет себя в учении индивидуальным образом, влияет на процесс обучения в целом и его результат.

Идеальный субъект учебной деятельности — человек, осознающий общественную значимость учения, которая сливается с личной значимостью. Он знает, что такое учение, хочет и умеет учиться. Общие требования, которым должен удовлетворять идеальный субъект учения можно конкретизировать исходя из динамической составляющей учения:

— побуждением к деятельности является сформированная система общественно и лично значимых мотивов, согласующихся с видом деятельности;

— исходное состояние субъекта соответствует требованиям учебной деятельности (обученность, состояние здоровья, развитие психических процессов, сформированность компенсаторных механизмов и пр.);

— обучающийся принимает требования педагога как цели деятельности и в ходе учения умеет их конкретизировать, ставить самостоятельно, т.е. у него сформирована деятельность целеполагания;

— обучающийся владеет умениями решать стратегические и тактические задачи учебной деятельности (выбор режима работы, создание необходимых условий, планирование ориентировочных, исполнительских, контрольных действий, прогнозирование результатов и пр.);

— субъект учения владеет системой критериев, норм, стандартов, эталонов, ограничений, необходимых для адекватной оценки своих действий;

— обучающийся способен самостоятельно осуществлять программу действий и принять решение о коррекции в случае отклонения результатов обучения от ожидаемых;

— субъект учения владеет умениями себя контролировать и адекватно оценивать.

Важное значение для развития вузовской педагогики, и не только для нее имеет изучение обучающегося как субъекта учебной деятельности. Педагог может увидеть тот конечный результат, к которому приводит обучение в образовательном учреждении.

Заслуга постановки проблемы студенчества, выступающего в качестве особой социально-психологической и возрастной категории, принадлежит психологической школе Б.Г. Ананьева. В исследованиях Б.Г. Ананьева, Н.В. Кузьминой, Ю.Н. Кулюткина, А.А. Реана, Е.И. Становой, В.А. Сластенина и других накоплен большой эмпирический материал наблюдений, результаты экспериментов и теоретических обобщений по этой проблеме. Данные многочисленных исследований позволяют охарактеризовать студента как субъекта учебной деятельности с социально-психологической и психолого-педагогических позиций.

Студенчество как социальная группа характеризуется профессиональной направленностью, сформированностью отношения к будущей профессии. Результаты исследований свидетельствуют о том, что уровень представления студента о профессии (адекватно - неадекватно) непосредственно соотносится с уровнем его отношения к учебе: *чем меньше студент знает о профессии, тем ниже у него положительное отношение к учебе. При этом доказано, что большинство студентов положительно относится к учебе.*

В **социально-психологическом аспекте** студенчество по сравнению с другими группами населения отличается наиболее высоким образовательным уровнем, наиболее активным потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мотивации. В то же время студенчество — социальная общность, характеризующаяся наивысшей социальной активностью и достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости. Учет этой особенности студенчества лежит в основе отношения педагога к каждому студенту как партнеру педагогического общения. В русле личностно-ориентированного подхода студент рассматривается как активный самостоятельно организующий свою деятельность субъект педагогического взаимодействия. Ему присуща специфическая направленность познавательной и коммуникативной активности на решение конкретных профессионально-ориентированных задач.

В **социально-психологической характеристике** студенчества важно также учесть, что этот этап развития его жизни соотносится с формированием относительной экономической самостоятельности, отходом от родительского дома и образованием собственной семьи.

Студенчество — центральный период становления человека, личности в целом, проявления самых разнообразных интересов. Студенческий возраст — это пора сложнейшего структурирования интеллекта, которое индивидуально и вариативно.

Являясь репрезентом студенчества, студент выступает в качестве субъекта учебной деятельности, которая, прежде всего, определяется мотивами.

Учебную деятельность характеризует два типа мотивов: мотивация достижения; познавательная мотивация.

Познавательная мотивация является основой учебно-познавательной деятельности человека, соответствуя самой природе его мыслительной деятельности. Она возникает в проблемной ситуации и развивается при правильном взаимодействии и отношении обучающихся и педагогов.

В обучении мотивация достижения подчиняется познавательной и профессиональной мотивации.

Во время обучения в вузе формируется прочная основа трудовой, профессиональной деятельности. По мнению А.А. Вербицкого, усвоенные в обучении знания, умения и навыки выступают уже не в качестве предмета учебной деятельности, а в качестве средства профессиональной деятельности [7, 14].

Существенным показателем обучающегося — субъекта учебной деятельности — служит его умение выполнять все ее виды и формы.

Перед педагогом возникает ответственная психолого-педагогическая задача формирования обучающегося как субъекта учебной деятельности, что предполагает, прежде всего, необходимость обучить его умению планировать, организовывать свою деятельность. Подобная постановка вопроса требует определить учебные действия, необходимые для успешной учебы, программу их выполнения на конкретном учебном материале и четкую организацию упражнений по их формированию. При этом образец выполнения этих действий должен демонстрировать сам педагог, учитывая трудности адаптационного периода обучения студента на 1 курсе. Его влияние на характер освоения новых ценностных ориентаций студента его мотивации и такие индивидуальные свойства как тревожность, эмоциональность, просто неопределимо.

Отношение к студенту как социально зрелой личности, носителю научного мировоззрения предполагает учитывать, что это не только система взглядов человека на мир, но и на свое место в мире. Другими словами, формирование мировоззрения студента означает развитие его рефлексии, осознание им себя субъектом деятельности, носителем определенных общественных ценностей, социально полезной личностью. Это в свою очередь означает для педагога необходимость повышения эффективности обучения, специальной организации педагогического общения, создания для студентов условий возможности отстаивать свои взгляды, цели, жизненные позиции в учебной деятельности.

8.4. Индивидуальный стиль учебной деятельности

Анализ учения как явления единичного мы связываем с индивидуальной деятельностью обучающегося. Каждый обучающийся строит процесс познания в зависимости от уровня подготовленности. Различия в деятельности зависят от сформированности составляющих динамической модели учения, уровня обученности и развития психических процессов, состояния здоровья, особенностей характера и множества других факторов. Обучающиеся по-разному осознают требования педагога, выстраивают свою систему целей, исполнительных действий и пр. В процессе реализации созданной программы возникают ошибки. Обучающиеся осуществляют коррекцию своей деятельности. Естественно, что и здесь обнаруживаются расхождения в способах их ликвидации на базе индивидуально построенных критериев оценивания и приемов контроля. Какие-то составляющие деятельности учения могут быть у обучающихся не сформированы, либо сформированы недостаточно полно.

Множество причин не позволяет ему действовать оптимальным образом. Возникают противоречия между требованиями к качеству деятельности и возможностями обучающегося. Способом разрешения противоречий является сама деятельность. В ходе педагогического процесса выявленные и осознанные недостатки позволяют наметить способы их преодоления. Они становятся целью дальнейшей деятельности. Если это ограниченность приемов контроля, то в учении необходимо формировать систему контролируемых действий. Если это отсутствие умений адекватно себя оценивать, то вырабатываются способы сопоставления. Сравнения результатов действий с эталоном, нормой, стандартом. Ограничениями. Если представление о таковых у обучающегося отсутствуют, то ему следует выяснить у педагога, на что необходимо ориентироваться в обучении. Педагог — проводник политики государства в области образования, Он всегда действует на основе предписанных ему норм и стандартов, которые необходимо донести до обучающихся.

Если выявить, пронаблюдать, зафиксировать основные составляющие структуры умения, то можно на этой основе описать структуру индивидуальной учебно-познавательной деятельности и соотнести ее с идеальной деятельностью.

Структурой идеальной учебно-познавательной деятельности будем называть строение реальной учебной деятельности обучающегося, находящуюся в отношении изоморфизма к структуре идеальной модели обучения.

В нашем исследовании — это динамическая составляющая модели учения. Специфика процесса обучения требует расшифровки, раскрытия содержания ее компонентов, отнесенных еще к одному понятию, входящему в теорию самоуправляемого обучения.

Обучаемость субъекта учебной деятельности проявляется в ее особенностях и характере, влияя на стиль этой деятельности. Выработываемые индивидуальные стили могут быть схематически представлены двумя полосами: «позитивный» — «негативный». В табл. 7 приведены индивидуальные различия обучающихся в учебной деятельности (по Г. Клаусу) [8, 246-247].

Таблица 7

Индивидуальные различия обучающихся в учебно-познавательной деятельности

Параметр сравнения	Позитивный тип	Негативный тип
1	2	3
Скорость	Быстро легко, без труда	Медленно с трудом, напряженно, тяжело
	Прочно, устойчиво во времени Легко переучивается Обладает гибкостью	Поверхностно, мимолетно, быстро забывается С трудом переучивается Характеризуется ригидностью, застылостью
Тщательность	Добросовестно Аккуратно Основательно	Халатно Небрежно, неряшливо Поверхностно
Мотивация	Охотно Добровольно По собственному побуждению Активно, включенно Увлеченно Старательно, усердно, изо всех сил	Неохотно По обязанности Под давлением Пассивно, вяло Безучастно Нерадиво лениво
Регуляция действия	Самостоятельно Автономно Независимо Планомерно целенаправленно Настойчиво постоянно	Несамостоятельно Подражая Бесцельно бессистемно, без плана Периодически неустойчиво
Когнитивная организация	Осознанно с пониманием Направленно предвидя последствия Рационально Экономно	Механически, не понимая, методом проб и ошибок Случайно Непреднамеренно Нерационально Неэффективно
Общая оценка	Хорошо	Плохо

Обучающийся, являясь репрезентом определенного возрастного периода развития. Как субъект учебной деятельности на каждой ступени образовательной системы, характеризуется спецификой учебной мотивации, системой отношений, особенностями учебно-познавательной деятельности [8, 247].

8.5. Модель преподавания

Одна из задач, стоящая перед педагогом, создание системы предметного знания. Ее можно построить, исходя из понимания, что любой элемент знания (понятие, факт, закон, теорема, класс задач, метод решения и др.) включен в пространство связей и отношений с другими элементами знаний. Эти связи и отношения могут ограничиваться пределами конкретной учебной дисциплины, могут охватывать другие учебные дисциплины, наконец, — выходить за границы системы обучения в области практического применения их в жизни, в профессиональной деятельности выпускника учебного заведения.



Рис. 55. Иерархическая модель преподавания

Классификация элементов знания по характеру связей (внутрипредметные, межпредметные, практические) позволяют выделить в системе предметных знаний три уровня и описать модель преподавания моделями разных уровней. Структурная схема ее дана на рис. 55. В ней обозначены K_{ij} — локальные модели, m_{ij} — модели частно-системные, M_i — системные.

Процесс моделирования системы предметного знания осуществляется педагогом в видении всей совокупности целей обучения и использованием разнообразных форм, методов, средств обучения.

Моделирование предметного содержания — одна сторона деятельности педагога. Вторая — моделирование учебно-познавательной деятельности обучающихся определенной структуры. Педагог наполняет динамическую модель учения конкретным содержанием в зависимости от того, с какой моделью системного знания он будет работать.

Модель преподавания представляет собой единство решения двух задач. Первая — связана с формированием у обучающихся системного знания по учебной дисциплине; вторая — с организацией учебной деятельности определенной структуры.

Система задач и заданий, их характер и назначение, способы конструирования информации и формы ее подачи, система контроля и оценивания результатов — все соотносится с целями и должно быть им адекватно.

В дидактике описаны разнообразные способы формирования системного знания: обращение на начальных этапах обучения к системе ведущих понятий; изучение понятия как системы его различных определений; разработка специальных заданий, требующих установления связей знания с неизвестными и мало известными явлениями и фактами; использование обобщенных задач, интегрирующих знания и интеллект; формирование системных знаний через формирование знаний о знании; представление учебной информации в виде опорных конспектов, матриц, таблиц, графов, структурно-логических и образно-концептуальных схем.

Характерной особенностью деятельности педагога в образовательном процессе является ориентация на повышение эффективности управляющих воздействий. В процессе обучения имеет место комбинированный тип управления, включающий две составляющие: управление по принципу предполагающих возмущений и по принципу обратной связи. Они представляют два момента управления системой, которым соответствует два элемента в структурной организации деятельности педагога: подготовительный и исполнительный этапы.

В *подготовительной* деятельности педагога наблюдается управление по предполагаемым возмущениям, которые он предвидит на основе сведений по предмету, знаний методики преподавания, эмпирических данных, полученных на предшествующих циклах обучения. Трудности первого этапа состоят в том, что деятельность обучающегося, выступая как мысленные действия, планируется с ориентировкой не на действительное состояние объекта управления, а на предполагаемое. Субъект управления предусматривает возможные реакции на свои действия некоего среднего обучающегося, в расчете на которого вырабатывает план будущих управляющих воздействий. Управление по предполагаемым возмущениям называют еще централизованными. Вся информация хранится в сознании педагога, от действий которого зависит дальнейшее поведение системы. Централизованное управление имеет ряд ограничений, обусловленных разрешающими способностями субъекта управления, жесткостью структуры и функционирования системы. Разграничение системы на жестко и нежестко детерминированные относительно. Во-первых, человек никогда не создает систем стопроцентной жесткости. Так педагог. Планируя свою деятельность, предусматривает возможные отклонения от основного пути на каких-то этапах обучения. Во-вторых, в любой системе, в том числе и в самой сложной самоорганизующейся, где признается неоднозначность связей, имеет место и жесткая связь, отражающая определенные закономерности. Поэтому, хотя централизованное управление имеет ограничения, оно все-таки широко используется в практике, так как определяет выбор основного, главного пути развития системы. Деятельность в соответствии с особенностями управления по предполагаемым возмущениям рассматривать следует в двух аспектах: 1) как исходный момент, как модель, отражающую известные закономерности; 2) как систему, к которой надо стремиться, открывая новые закономерности.

В *исполнительской* деятельности педагога действуют закономерности управления по принципу обратной связи. В этом случае система имеет замкнутую структуру. От субъекта управления поступает сообщение, учебная информация и корректирующие сигналы, От объекта управления — сведения о состоянии обученности, уровне усвоения знаний, умений и навыков, о ходе процесса обучения и соответствии результатов управляющей деятельности запланированным целям. Педагог осознает ограничения управления по предполагаемым возмущениям и дополняет, совершенствует свою деятельность на исполнительском этапе.

Закономерности рефлексивного управления указывают педагогу пути возможного совершенствования его управляющих воздействий. По каналу прямой связи подается сигнал в управляемую подсистему. Одновременно с ним объекту передается некоторое основание, которое помогает обучающемуся понять ход мыслей педагога, определить его поведение в будущем. Здесь имеет место рефлексия. Эти основания оказывают

опосредованное влияние на формирование и обучающихся знаний, умений и навыков. Они помогают понять обучающимся значимость учебной информации, способствуют росту интереса, формированию целей обучения.

Значение рефлексии педагога определяется, в частности, тем, что пусковым сигналом для выполнения какого-то действия обучающимся является не прямое указание педагога. Каждое управляющее воздействие трансформируется в сознании обучающегося и уже перекодированная информация ложится в основу последующих действий обучающегося. Последний лишь руководствуется управляющими воздействиями, Поэтому педагог не всегда получает ожидаемый результат.

Проектировочная деятельность педагога строится на рефлексии рассуждений обучающегося. Педагог ориентируется на определенный уровень восприятия обучающимся новой информации, на возможные затруднения, ошибки. В подготовительный период можно говорить о глубине рефлексии как о возможности, предусмотрев средства, которые помогут расположить обучающегося к тем приемам, методам, средствам обучения, которые предложит педагог, к тем событиям и фактам, теориям, концепциям, которые сообщит преподаватель. Необходимо умело мотивировать выбор средств, чтобы вызвать интерес у обучающихся, чтобы новые знания стали для них знакомыми. На этапе исполнительской деятельности педагог адаптируется к реальной ситуации. Успех обучения в этом случае зависит от того, обладает ли педагог способностью к рефлексии, сумеет ли он адекватно имитировать мыслительные модели взаимодействующего с ним партнера. Важное значение имеет взаимная рефлексия, которой не могло быть на первом этапе, Любые модели рассуждений обучающегося должны быть имитированы в сознании педагога. Тогда он будет видеть всю ситуацию в целом и себя, включенного в учебную деятельность обучающегося.

Педагог и обучающийся должны воспринимать друг друга как личности одинаково заинтересованные в высоких результатах совместного труда. Не обман, хитрость, всякого рода уловки должны лежать в основе их взаимоотношений, а доверие, благожелательность, понимание устремлений друг друга. От педагога как руководителя образовательного процесса и воспитателя зависит создание необходимой ситуации, обстановки взаимопонимания.

Схема управления, выбранная педагогом	Позиция учащегося в процессе обучения	
	Объекты управления	Субъекты управления
Жесткая	Консервативная и устойчивая модель	Консервативная и неустойчивая модель
Гибкая	Мобильная и неустойчивая модель	Мобильная и устойчивая модель

Рис. 56. Модели управления учебной деятельностью

Так как обучающийся – особый объект управления, сравнимый с педагогом по способности к взаимной рефлексии, то модель преподавания должна учитывать позицию обучающегося. Возможные ситуации в обучении и соответствующие им модели управления учебно-познавательной деятельностью представлены на рис 56.

Консерватизм или мобильность определяются выбором педагогом схемы управления устойчивость или неустойчивого выбора позиций обучающегося.

Консервативная и устойчивая модель имеет в своей основе совпадающие позиции педагога и обучающегося. Жесткая система управления, заданная педагогом, полностью принимается обучающимся. В мобильной и устойчивой модели тоже совпадают позиции взаимодействующих субъектов. Обучающийся имеет возможность действовать как субъект учебной деятельности. Необходимые для этого условия создает педагог, разрабатывая систему управления с гибкой структурой. Две другие модели неустойчивы, так как позиции педагога и обучающегося не совпадают [9].

Проблема роста профессионального мастерства педагога, разработанной Н.В. Кузьминой, в описанной модели преподавания отражается следующим образом. Деятельность начинающего педагога протекает с ориентировкой на локальные цели обучения, ограниченные содержанием учебного материала. Овладевая основами своей деятельности, не имея еще достаточного опыта, педагог, как правило, проходит несколько стадий становления мастерства, поднимается от репродуктивного к адаптивному и далее к моделирующему уровню. Н.К.Кузьмина разделяет в нем три подуровня: локально моделирующий знания; системно моделирующий знания; системно моделирующий поведение [9]. Переход от низшего к высшему зависит от умения педагога моделировать не только содержание учебной дисциплины, но и деятельность обучающегося по овладению этими знаниями, а также способами управления своей учебной деятельностью. Практическое решение проблемы можно ускорить выработкой образцов деятельности педагога на уровне локально-моделирующем, частно-системного моделирования и системного моделирования знаний и деятельности. В современных авторских моделях деятельности педагога таких примеров достаточно.

От модели учения зависит модель преподавания. А значит и в целом процесс управления обучением. Он естественным образом предстает в виде иерархической трехуровневой модели, соответствующей преподаванию с теми же уровнями. Такой подход позволяет описать сложное явление через более простые явления. При анализе процесса обучения необходимо осознать, на каком уровне он будет смоделирован. Если целью преподавания является формирование конкретного знания и соответствующих способов управления учением, то описание каждой составляющей обучения будет носить локальный характер. Если исходить из понимания дальнейшего развития процесса, то, поднимаясь на следующие уровни, педагог ориентируется на системные знания, формирование обобщенных приемов переработки информации, овладение обучающимися способами управления собственной деятельностью, соответствующих верхнему уровню модели обучения.

Имеются примеры решения педагогических задач на уровне системных представлений о контроле знаний, самостоятельной работы, методике преподавания, познавательной деятельности.

Свойство системы — иерархичность — является тем элементом, который позволяет процесс обучения рассматривать в развитии, восхождением от низшего уровня к высшему.

Анализ научной учебно-методической литературы, практической работы показывает, что педагог решает преимущественно функциональные задачи, «связанные с созданием инструментария педагогического воздействия» (Н.В. Кузьмина). Они раньше осознаются педагогом, решение их проще собственно педагогических, Теоретические основы моделирования преподавания направлены на совмещение первой и второй задач. Собственно педагогическая задача состоит в превращении обучающегося из объекта воздействия в субъекта учения.

Модель учения, перечень требований. Которым должен удовлетворять идеальный субъект учебной деятельности связаны с развитием процесса обучения. Первый, *начальный его этап* — деятельность обучающегося под непосредственным руководством педагога. Следующий этап — *самоуправляемое обучение*, в котором обучающийся выполняет функции идеального субъекта учебной деятельности, но остается объектом

прямых и косвенных воздействий педагога. Он задает содержание образования, предъявляет требования, контролирует и оценивает деятельность обучающегося. Последний этап — *переход от самоуправяемого обучения к самообучению* и связанному с ним самовоспитанию и саморазвитию.

8.6. Индивидуальный стиль педагогической деятельности

В настоящее время понятие «стиль» трактуется в очень широком контексте, как стиль поведения, стиль деятельности, стиль руководства (лидерства), стиль общения, когнитивный стиль и т.д.

Определенные К. Левиным в 40-е годы стили руководства относились, прежде всего, к типу принятия решения руководителя: авторитарный, демократический и попустительский. В последующих исследованиях были введены такие их определения как директивный, коллегиальный и разрушительный. Однако применительно к деятельности (поведению), взаимодействию, общению чаще всего используются предложенные К. Левиным обозначения стилей, В стиле выделяют две стороны:

- содержательная;
- техническая, т.е. формальная (приемы, способы).

Е.А. Климов, В.С. Мерли и другие выделяют различные *функции стилевых проявлений*: инструментальную, компенсаторную, системообразующую и интегративную. Также выделяется структурная организация стиля.

Индивидуальный стиль деятельности, по Е.А. Климову, имеет определенную структуру, в ядро которой входят индивидуально-типические особенности, которые либо содействуют, либо противодействуют успешности деятельности.

Г.Б. Морозова отмечает, что в ситуациях затруднений и конфликта люди выявляют десять индивидуальных стилей поведения: конфликтный, конфронтационный, сглаживающий, сотрунический, компромиссный, приспособленческий, стиль избегания, стиль подавления, стиль соперничества, стиль защиты.

Существенно, что эти стили поведения всегда сопутствуют тому или иному индивидуальному стилю деятельности, составляя его фон и придавая ему соответствующую эмоциональную окраску. Они определяют и общий эмоциональный фон стиля педагогической деятельности, педагогического общения.

Применительно к поведению, деятельности, общению наиболее общими являются определения типов стиля (в совокупности его формальной и содержательной сторон), предложенные К. Левиным. Дифференция стиля связывается со спецификой характера взаимодействия людей и их индивидуально-типическими особенностями, например, акцентуацией характера.

Стиль педагогической деятельности включает: стиль управления; стиль общения; когнитивный стиль; стиль саморегуляции.

Стиль педагогической деятельности выявляет воздействие по меньшей мере *трех факторов*:

- а) индивидуально-типические особенности педагога (личностные, поведенческие);
- б) особенностей самой деятельности;
- в) особенности обучающихся (возраст, пол, статус, уровень подготовленности и т.д.).

В педагогической деятельности эти особенности соотносятся также с:

- характером взаимодействия (субъектные взаимодействия в конкретных учебных ситуациях организации и управления учебно-познавательной деятельностью обучающихся);
- характером организации деятельности;
- уровнем предметно-профессиональной компетентности педагога;
- характером общения.

Под стилем общения понимается индивидуально-типические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и обучающегося.

Стили педагогической деятельности прежде всего дифференцируются на три общих рассмотренных выше **вида**:

- 1) авторитарный;
- 2) демократический;
- 3) либерально-попустительский.

Приведем их описание по А.К. Марковой [10, 30-34].

Демократический стиль. Обучающийся рассматривается как равноправный партнер в общении, коллега в совместном поиске знаний. Педагог привлекает обучающихся к принятию решений. Учитывает их мнения, поощряет самостоятельность суждений, учитывает не только успеваемость, но и личностные качества обучающихся. Методами воздействия являются побуждение к действию, совет, просьба. У педагогов с этим стилем руководства обучающиеся чаще испытывают состояния спокойной удовлетворенности, высокой самооценки. Педагоги больше обращают внимание на свои профессиональные умения. Для таких педагогов характерны большая профессиональная устойчивость, удовлетворенность своей профессией.

Авторитарный стиль. Обучающийся рассматривается как объект педагогического воздействия, а не равноправный партнер. Педагог единолично решает, принимает решения, устанавливает жесткий контроль за выполнением предъявляемых им требований, использует свои права без учета ситуации и мнений обучающихся, не обосновывает свои действия перед ними. Вследствие этого они теряют активность или осуществляют ее только при ведущей роли педагога, обнаруживают низкую самооценку и агрессивность. При этом стиле руководства силы обучающихся направлены на психологическую самозащиту, а не на усвоение знаний и собственное развитие. Главными методами воздействия такого педагога являются приказ, научение. Для него характерны низкая удовлетворенность профессией и профессиональная неустойчивость. Педагоги с этим стилем руководства главное внимание обращают на методическую культуру, в педагогическом коллективе часто лидируют.

Либеральный стиль. Педагог уходит от принятия решений, передавая инициативу обучающимся, коллегам. Организацию и контроль учебно-познавательной деятельности обучающихся осуществляют без системы, проявляет нерешительность, колебания. В аудитории неустойчивый микроклимат, скрытые конфликты.

Каждый из этих стилей, выявляя отношение к партнеру взаимодействия, определяет его характер: от подчинения, следования — к партнерству — и до отсутствия направленного воздействия. Они также предполагают доминирование либо монологической, либо диалогической формы общения. Более детализированная по характеру включенности в деятельность педагога общения дифференциация стилей предложена В.А. Кан-Калик [11, 97-100]. К этим стилям относятся:

1) стиль увлеченности педагога совместной творческой деятельностью с обучающимися, что является выражением отношения педагога к своему делу, к своей профессии;

2) стиль дружеского расположения, который служит общим фоном и предпосылкой успешного взаимодействия педагога с аудиторией. Дружественность должна быть педагогически целесообразной, не противоречить общей системе взаимодействия педагога с детьми;

3) стиль общения — дистанция, являющаяся выражением авторитарного стиля который, благоприятно сказывается на внешних показателях дисциплины, организованности обучающихся, может привести к личностным изменениям — конформизму, фрустрации, неадекватной самооценки, снижению уровня притязаний и т.д.;

4) стиль общения — устранение и заигрывание. Оба стиля свидетельствуют о профессиональном несовершенстве педагога.

А.К. Маркова и А.Я. Никонова предложили деятельностное представление о стилях педагогической деятельности в зависимости от ее характера [10, 180-190]. Авторами в основу различения стиля в труде педагога были положены следующие основания:

— содержательные характеристики стиля (преимущественная ориентация педагога на процесс или результат своего труда, развертывание педагогом ориентировочного и контрольно-оценочного этапов в своем труде);

— динамические характеристики стиля (гибкость, устойчивость, переключаемость и др.);

— результативность (уровень знаний и навыков учения у обучающихся, а также интерес обучающихся к учебному предмету).

На основе этого были выделены ряд индивидуальных стилей:

а) эмоционально-импровизированный стиль;

б) эмоционально-методический стиль;

в) рассуждающе-импровизированный стиль;

г) рассуждающе-методический стиль.

Стиль педагогической деятельности есть интегрированная ее характеристика, отражающая стиль управления, стиль общения, стиль поведения и когнитивный стиль педагога, что наиболее полно выражается в четырех типах стиля труда педагога, описанного в работе А.Я. Никоновой и А.К. Марковой [10].

8.7. Дистанционное обучение

В научно-педагогической литературе наблюдается разнообразие подходов к пониманию дистанционного обучения. Одни отождествляют ДО и дистанционное образование, другие называют дистанционное образование либо педагогической системой, либо педагогической технологией, либо моделью.

Существенными признаками ДО исследователи называют обучение на расстоянии, т.е. без непосредственного контакта с педагогом; целесообразное использование средств информатизации образования; наличие обучающих программ — модели преподавания, реальная возможность телекоммуникационного общения педагога и обучающегося, с партнерами по общению и носителем языка (последнее относится при изучении иностранных языков)..

Дистанционное обучение — такой вид заочного обучения, который осуществляется при отсутствии непосредственного контакта с педагогом, при наличии модели обучения и использования современных информационных и коммуникационных технологий для управления процессом обучения [12].

Дистанционное обучение является одной из составляющих ДОб. Оно должно обеспечивать обученность личности на уровне установленных государственных образовательных стандартов по учебным дисциплинам. Дистанционное обучение, в его предельном варианте, исключает непосредственный контакт с педагогом. Основу педагогического процесса при ДО составляет целенаправленная и строго контролируемая интенсивная самостоятельная работа обучающихся, который может учиться в удобное для себя месте и в удобное время. Для этого ему необходимо иметь определенный набор средств обучения для ДО.

В настоящее время используются два вида дистанционного обучения:

а) асинхронное обучение. Обучающиеся, удаленные от центра (вуза), составляют группы одного курса и занимаются по индивидуальному учебному плану с применением учебно-методических материалов, созданных образовательным учреждением;

б) синхронное обучение. Вуз и группа одновременно занимающихся обучающимися дистанционно разделены. При этом взаимодействие между педагогом и обучающимися происходит в реальном масштабе времени.

Каждому из вышеназванных видов обучения присущи свои специфические педагогические технологии. Однако оба вида взаимосвязаны и дополняют друг друга.

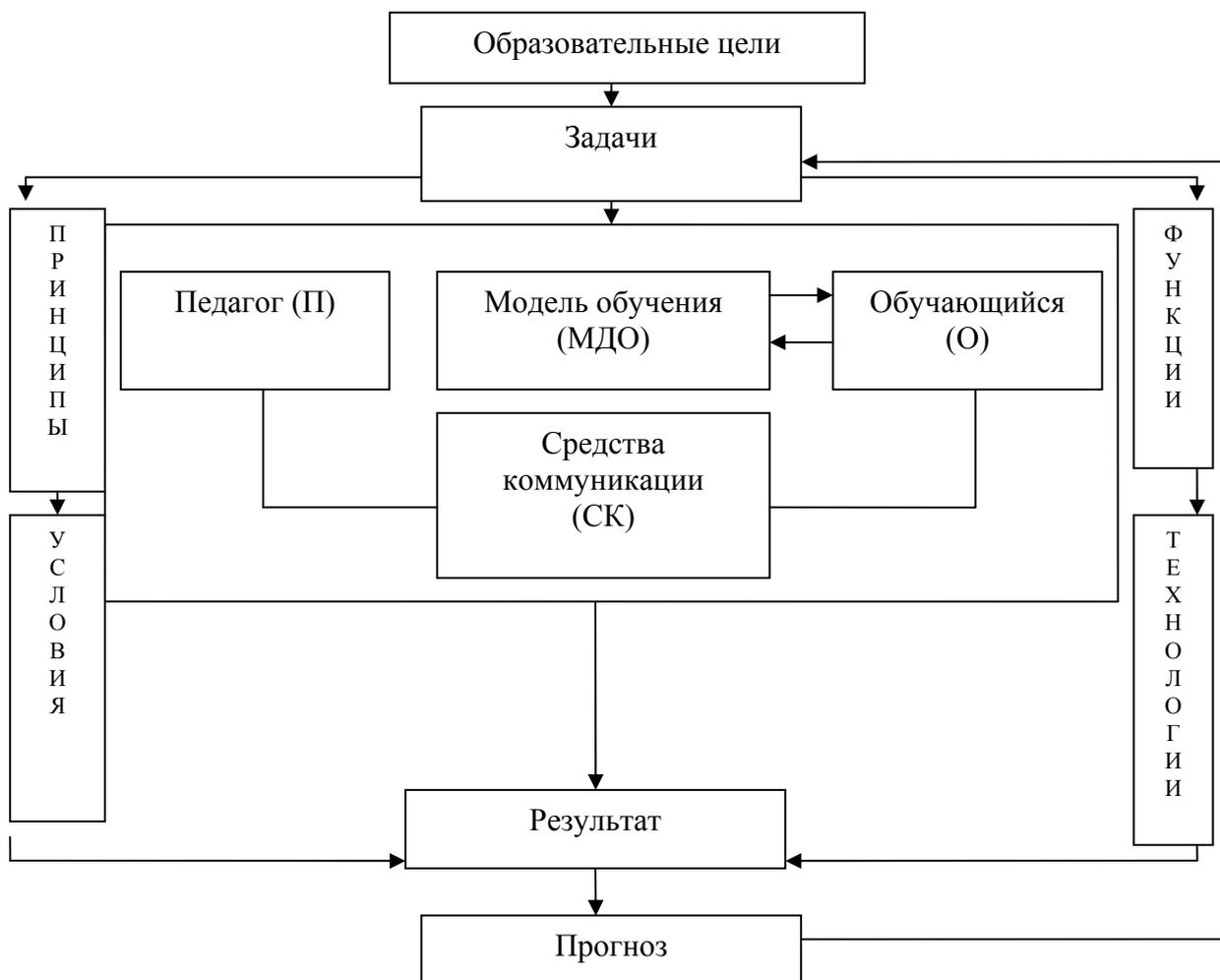


Рис. 57. Статическая модель дистанционного обучения

Модель преподавания и эмоционально-интеллектуального взаимодействия замещается моделью обучения ДО, основу которой составляет обучающая программа и соответствующее дидактическое обеспечение, созданное на базе современных средств информатизации образования. Взаимодействие между педагогом и обучающимся в модели опосредуется средствами коммуникации.

Статическая модель дистанционного обучения имеет два контура: внешний и внутренний. Внешний контур образуют образовательные цели, принципы, задачи, функции, технологии, условия, результаты и прогноз. Элементы внешнего контура служат основой для построения модели ДО. Внутренний контур модели включает в качестве обеспечивающих ее функционирование компонентов обучающегося (О), модель дистанционного обучения (МДО), педагога (П), средства коммуникации (СК) (рис. 57).

В МДО информационно-учебная работа обучающегося может осуществляться в двух вариантах: (МДО – О) исключает контакт с педагогом; (МДО – О) и (О – СК – П) предполагает эмоционально-интеллектуальное взаимодействие обучающегося с педагогом согласно установленному графику с применением средств коммуникации (радио, телефон, телевидение, электронная почта и пр.). Возможности педагога по корректировке

деятельности обучающегося ограничены. Поэтому к МДО предъявляются более высокие требования, чем к модели обучения в очной форме.

Модель дистанционного обучения включает в себя разного рода содержательную учебную информацию (например, теоретический, практический, справочный и контролирующий материал), программное обеспечение учебного процесса, а также модель управления деятельностью обучающегося. МДО разрабатывается педагогом и является посредником между ним и обучающимся.

При дистанционном обучении в качестве источников информации наряду с традиционными все шире используются электронные средства (радио, телевидение, компьютерные технологии). В последнее время большое место в информационном обеспечении личности начинают играть средства телематики (современные информационные и телекоммуникационные технологии), в первую очередь, глобальные телекоммуникационные сети Интернет, предоставляющие возможность логического взаимодействия субъектов и объектов образовательного процесса.

По мнению специалистов, перспективы развития дистанционного обучения связаны с широким использованием в образовании ресурсов сети Интернет. Она может обеспечить дистанционную интенсивную, интерактивную работу обучающегося с педагогом, а также обучающихся между собой. При этом практически стирается грань между традиционной и заочной формами обучения. Но это требует разработки педагогически полезного сетевого дидактического обеспечения. Кроме того, компьютерная сеть воспроизводит емкую по логическим связям и информационному наполнению информационно-образовательную среду.

Обучающийся, занимающийся в системе ДО, не ограничен ни пространственными, ни временными рамками для получения любой информации, для общения с партнерами из других стран, имеет возможность выбирать время и темп обучения. Педагогу предоставляется возможность оперативного управления процессом обучения.

Опыт показывает, что применение телекоммуникаций в ДО еще важно и потому, что под их влиянием происходит и будут в дальнейшем происходить изменения не только экономических структур и сферы образования, но и самого мировоззрения личности. Это происходит потому, что средства информатизации вносят изменения не только в способы распространения знаний, но и в сами знания.

В сетевых технологиях могут применяться электронные средства ДО: электронные библиотеки, различные компьютерные программы (тестирующие, контролирующие, моделирующие и др.).

Обзор психолого-педагогической литературы показывает, что развитие и внедрение ДО связано с разработкой педагогически полезного дидактического обеспечения (ДиО), содержание которого соответствует требованиям образовательных стандартов России. Создание ДиО осознается сторонниками дистанционного обучения как важнейшая проблема. Она требует теоретической проработки и практической проверки. Кроме того, проектирование и создание ДиО по различным областям знаний требует серьезной подготовительной работы, больших дополнительных затрат как денежных, так и временных. Например, разработка одного курса, по данным зарубежной статистики, требует одновременных вложений в объеме от 20 до 150 тысяч долларов. Другим неперенным условием активизации деятельности в области создания ДиО является разработка рычагов материального стимулирования педагогов, например, процент педагогов, создающих ДиО, в России составляет менее 1%, а на Западе - 95%.

По мнению А.С. Минзова, дистанционное обучение для того, чтобы выполнять свою образовательную функцию должно обладать следующими свойствами:

- обеспечивать формирование умений и навыков по данной предметной области;
- формировать навыки поиска полезной информации при работе с различными источниками;

- обеспечивать интерактивность обучения в системах «обучающийся — педагог», «обучающийся — обучающийся»;
- формировать знания о том, как планировать и строить свою карьеру по выбранной специальности;
- иметь систему оперативной обратной связи между участниками ДО в реальном времени;
- формировать профессиональное мышление;
- обеспечивать педагогический мониторинг. Он позволяет осуществлять учет успеваемости обучающихся по выполнению ими индивидуальных заданий, планировать и корректировать учебную деятельность обучающихся;
- обеспечивать постоянную мотивацию учебной деятельности;
- формировать навыки самореализации, самостимулирования, самоконтроля и саморегуляции [19].

Дидактическое обеспечение — комплекс взаимосвязанных по дидактическим целям и задачам образования и воспитания разнообразных видов содержательной учебной информации на различных носителях, разработанных с учетом требований педагогики, психологии, эргономики, информатики и других наук и используемый для организации и контроля образовательного процесса в условиях дистанционного обучения [13].

Дидактическое обеспечение ДО выполняет следующие **функции**: организационную, обучающую, контролирующую, корректирующую, коммуникативную, рефлексивную и прогностическую.

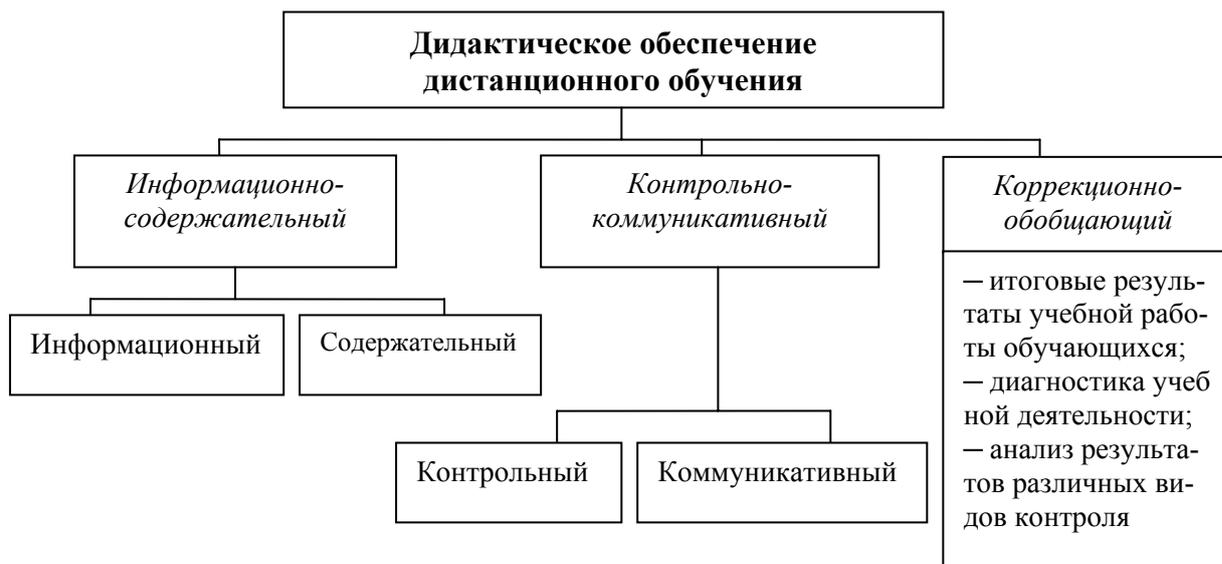


Рис.58. Блоки дидактического обеспечения в дистанционном обучении

Комплекс ДиО в дистанционном обучении может быть представлен в виде трех блоков: информационно-содержательного; контрольно-коммуникативного; коррекционно-обобщающего [13] (рис. 58).

Успех использования ДО в системе образования в большей мере зависит от:

- а) дидактического качества используемой содержательной учебной информации, входящей в дидактическое обеспечение;
- б) профессиональной и мотивационной готовности педагогов работать в режиме ДО;
- в) эффективности организации процесса ДО;
- г) педагогического руководства на различных уровнях (педагог-консультант, педагог-куратор, педагог-координатор (региональный координатор));
- д) качества программно-аппаратной поддержки процесса ДО;
- е) готовности обучающихся работать с современными средствами информатизации и технологиями;

ж) наличия у участников ДО современных средств информатизации образования (техническое и программное обеспечение, средства коммуникации и др.);

з) сформированности у обучающихся навыков самостоятельной работы в условиях ДО.

При создании ДиО необходимо предусмотреть условия построения каждым обучающимся индивидуальной образовательной траектории обучения, удовлетворения потребности в самоконтроле и самооценке, обеспечения удобства и комфортности работы в режиме дистанционного обучения.

Наряду с общими социально-педагогическими, педагогическими и дидактическими принципами при разработке ДиО из описанной ранее системы следует выделить уже названные, но специфические для решения обозначенной проблемы, и назвать новые:

- принцип педагогической целесообразности применения средств телематики;
- принцип обеспеченности открытости и гибкости обучения;
- принцип гуманистичности обучения;
- неантогонистичность ДО существующим формам образования, его альтернативность;
- принцип достаточной информативности;
- принцип интерактивности;
- принцип идентификации; принцип стартовых знаний обучающихся;
- принцип мобильности обучения;
- принцип активизации деятельности обучающихся;
- принцип индивидуализации в обучении.

Как показывает опыт работы педагогов Московского государственного университета экономики, статистики и информатики проблема дидактического и методического обеспечения ДО очень сложная, она включает в себя множество аспектов и направлений. В общем виде они представлены на рис. 59 [14].

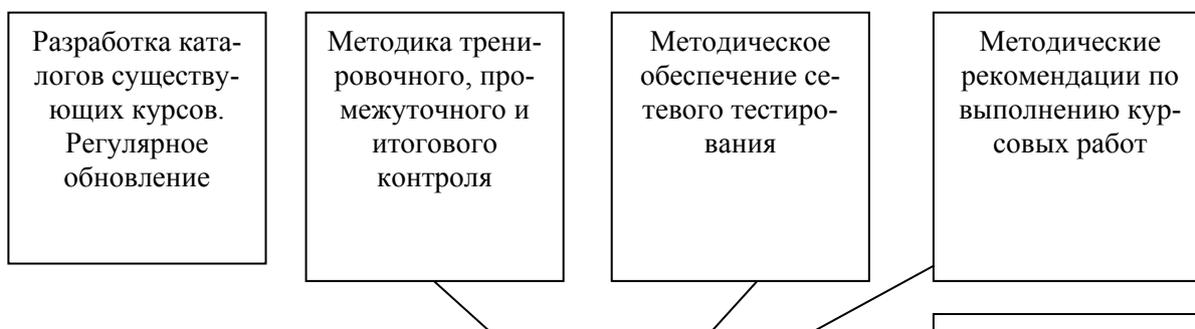
Технологии, используемые в системе дистанционного обучения

Мировая практика показывает, что ДО может быть реализовано в трех основных технологиях:

1) *Кейс-технологии*. Учебно-методические материалы комплектуются в специальный набор и передаются (пересылаются) обучающемуся для самостоятельного изучения. В этих технологиях используются неинтерактивные методы обучения — печатные материалы, аудио- и видеоносители, лабораторные практикумы. С определенной периодичностью осуществляется консультирование педагогом (назначенным обучающемуся тьютором).

2) *Сетевые технологии*. Построены на использовании сети Интернет, как для обеспечения обучающегося учебно-методическим материалом, так и для интерактивного взаимодействия педагога и обучающегося и обучающихся между собой. В этих технологиях используются интерактивные методы обучения — компьютеризированные курсы, электронные учебники, мультимедиа - и гипермедиа средства, компьютерные сети различного уровня, в том числе и Интернет, базы данных, электронные библиотеки и т.д.).

3) *TV – технологии*. Они базируются на использовании телевизионных лекций с консультациями у педагога (тьютора). В этих технологиях используются видеоконференции - по аудио- и видеоканалам.



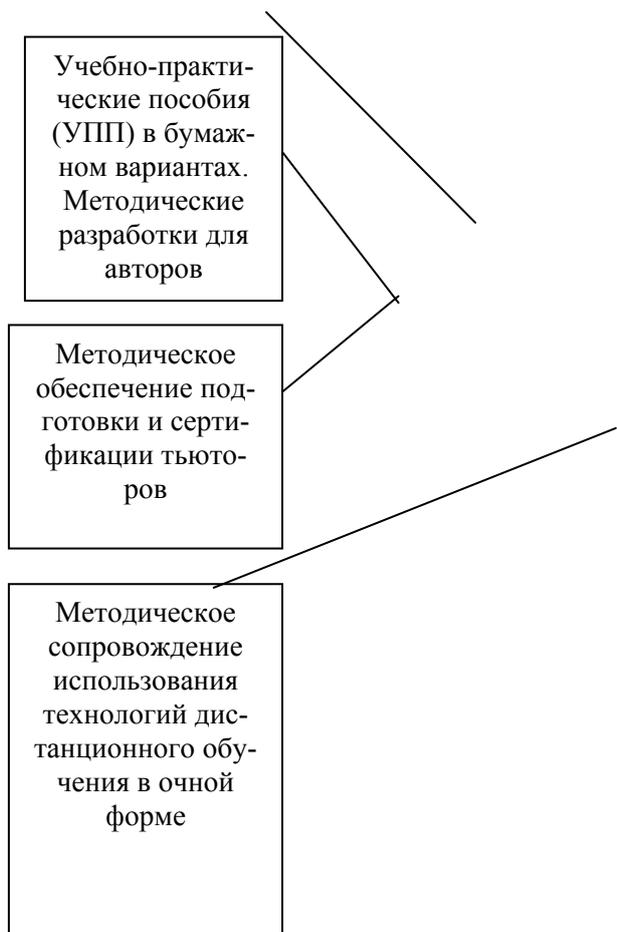


Рис. 59. Методическое обеспечение дистанционного обучения

Все вышеназванные технологии дистанционного обучения предусматривают, как правило, индивидуальный график педагогического процесса для каждого обучающегося. Допускается групповой график особенно, при использовании таких дорогостоящих средств синхронного ДО, как спутниковое телевидение, аудио- и видеоконференцсвязь.

Поскольку при дистанционной технологии обучения, несмотря на принимаемые меры (например, дополнительную фотоидентификацию личности студента), повышается вероятность фальсификации, прием и все виды аттестации, включая и государственную итоговую аттестацию, рекомендуется проводить «лицом к лицу» [15].

Таблица 8

Технологии, реализуемые в системе дистанционного образования

№ п.п.	Название	Достоинства	Недостатки	Проблемы
--------	----------	-------------	------------	----------

1	<i>Кейс-технология</i>	Удобство чтения, небольшие затраты ВУЗа на организацию доставки; отсутствие необходимости в смене стереотипа обучения; отсутствие новых педагогических и дидактических приемов	Актуализация учебных материалов требует временных, организационных, финансовых, материальных и людских затрат; затруднена интерактивность	Разработка теоретико-методологических основ проектирования дидактического обеспечения по каждому курсу или циклу курсов; подготовка разработчиков, тьюторов; разработка маркетинговой стратегии продвижения образовательных услуг, оказываемых посредством дистанционного обучения
2	<i>TV – технологии</i>	Высокий уровень наглядности образовательной услуги; фиксированный график занятий упорядочивает педагогический процесс и дисциплинирует обучающихся	Наличие фиксированного графика встраивает занятия в рабочий график обучающегося; отсутствие интерактивности; необходимость в бумажных носителях	Не нашла широкого применения в педагогической Практике
3	<i>Сетевая технология</i>	Возможность оперативного обновления информации; интерактивность; обучающийся свободно устанавливает собственный график обучения	Восприятие информации с монитора; от обучающегося требуется высокий уровень ответственности и самоорганизации	Отсутствие новых педагогических приемов и методик, адекватных технологической информационно-образовательной среде; комплекс управленческих проблем; разработка качественного дидактического обеспечения, ориентированного на решение педагогических задач посредством современных образовательных технологий
4	<i>Комбинированные (смешанные, blended) технологии</i>	Практическая направленность; работа с реальными объектами, представленными в сети	Потеря времени на очных занятиях в компьютерных классах; работа с устаревшей информацией; платный доступ к важной информации	Программно-технические возможности ВУЗов; педагогическая полезность программного обеспечения учебного назначения

На использовании этих технологий базируются многие зарубежные и российские учебные заведения. В частности, в России имеется несколько десятков образовательных учреждений, в той или иной степени реализующих кейсовые и сетевые технологии открытого образования. Среди них можно выделить: Институт дистанционного образования Московского государственного университета экономики, статистики и информатики, Международный институт менеджмента “ЛИНК”, Современная гуманитарная академия и др. В табл. 8 приведены обобщенные характеристики вышеперечисленных технологий дистанционного обучения.

В настоящее время в педагогической практике реализуется три стратегических подхода к моделированию, проектированию, конструированию и внедрению ДиО в реальную педагогическую практику:

- использование готового образовательного продукта;
- моделирование, проектирование и конструирование собственных образовательных продуктов силами профессорско-преподавательского состава вуза;
- использование корпоративных образовательных продуктов разработанных совместно с другими образовательными учреждениями.

Моделирование, проектирование, конструирование и внедрение ДиО в реальную образовательную практику дистанционного обучения — это итерационный процесс взаимодействия участников, входящих в группу «Разработчик»: педагог-предметник, методист, психолог, дизайнер, программист и др. Связующим звеном и организатором этого процесса должен быть педагог-предметник по данной области знаний, по которым конструируется ДиО для применения его в условиях дистанционного обучения.

Вопросы для самоконтроля

1. Воспроизведите на бумаге блок-схему статической составляющей модели учения. Дайте краткую характеристику ее составляющих.
2. Воспроизведите на бумаге блок-схему функциональной составляющей модели учения. Дайте краткую характеристику ее составляющих.
3. Что значит быть субъектом учебной деятельности?
4. Опишите составляющие модели идеального субъекта учебной деятельности.
5. Каков идеальный стиль учебной деятельности, его соотношение с реальным?
6. Что такое дистанционное обучение? Как это понятие соотносится с дистанционным образованием?
7. Воспроизведите обобщенную схему дистанционного обучения.
8. Перечислите принципы специфические для дистанционного обучения и дайте их краткую характеристику.
9. Что включается в дидактическое обеспечение дистанционного обучения?

Литература

1. Философский энциклопедический словарь / Редкол.: С.С.Аверинцев, Э.А.Араб-Оглы, Л.Ф.Ильичев и др. — 2-е изд. — М.: Сов. Энциклопедия, 1989. — 815 с.
2. Большая советская энциклопедия. — М.: Сов. энциклопедия, 1986. — Т. 22.
3. **Дмитриева М.С.** Управление учебным процессом в высшей школе / М.С. Дмитриева. — Новосибирск: НЭТИ, 1971. — 180 с.
4. **Пинигина Г.В.** Социально-психологические аспекты управления коллективом: Учеб. пособие / Г.В. Пинигина. — Кемерово: Кузбас. политех. ин-т, 1989. — 72 с.
5. **Мушат И.С.** Опыт методического обеспечения АОС с учетом индивидуальных особенностей мышления обучаемых / Материалы объединенного семинара ВЦ СО АН СССР, ун-та, пед. ин-та Новосибирского отделения пед. общества / И.С. Мушат, Л.И. Холина. — Новосибирск: ВЦ СО АН СССР. 1981. — 20 с.
6. **Конопкин О.А.** Психологические механизмы регуляции деятельности / О.А. Конопкин. — М.: Наука, 1980. — 256 с.
7. **Вербицкий А.А.** Формирование познавательной и профессиональной мотивации / А.А. Вербицкий, Т.А. Платонова. — М., 1986.
8. **Зимняя И.А.** Педагогическая психология: Учеб. пособие / И.А. Зимняя. — Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 1997. — 480 с.
9. **Кузьмина Н.В.** Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. — М.: Высш. шк., 1990. — 119 с.
10. **Маркова А.К.** Психология труда учителя / А.К. Маркова. — М., 1993.

11. **Кан-Калик В.А.** Учитель в педагогическом общении / В.А. Канн-Калик. — М., 1987.
12. **Скибицкий Э.Г.** Взаимодействие участников команды «Разработчик» при проектировании педагогически полезного дидактического обеспечения дистанционного обучения // Сибирская финансовая школа / Э.Г. Скибицкий. — 2004. — № 3. — С.124-128.
13. **Скибицкий Э.Г.** Дидактическое обеспечение процесса дистанционного обучения // Дистанционное образование / Э.Г. Скибицкий. — 2000. — № 1. — С.21-25.
14. **Тихомиров В.** Качество обучения в виртуальной среде // Высшее образование в России / В. Тихомиров, Ю.И. Рубин. — 1999. — №6. — С.24-30.
15. **Романов А.Н.** Технология дистанционного обучения в системе заочного экономического образования / А.Н. Романов, В.С. Торопцев, Д.Б. Григорович. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2000. — 303 с.
16. **Холина Л.И.** Проблемы создания многопараметрических диагностических программ: Дисс. ... д. п. н./ Л.И. Холина. — Л., 1991. — 305 с.
17. **Есарова З.Ф.** Особенности деятельности преподавателя высшей школы / З.Ф. Есарова. — Л.: ЛГУ, 1979. — 112 с.
18. **Скибицкий Э.Г.** Дистанционное обучение: теория, практика и перспективы развития: Монография / Э.Г. Скибицкий, В.В. Егоров. — Алматы: Гылым, 2004. — 221 с.
19. **Минзов А.С.** Дистанционное обучение: взгляд изнутри // Открытое образование / А.С. Минзов. — 2001. — № 2. — С. 61-64.
20. **Скибицкий Э.Г.** Принципы построения компьютерной поддержки для дистанционного обучения // Открытое образование / Э.Г. Скибицкий. — 2004. — № 3 (44). — С. 8-11.
21. **Скибицкий Э.Г.** Взаимодействие команды «Разработчик» при конструировании дидактического обеспечения дистанционного обучения // Открытое образование / Э.Г. Скибицкий. — 2006. — № 5(58). — С.4-9.

Тема 9. ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНТРОЛЯ

9.1. Контроль в обучении, его задачи и содержание

В традиционной отечественной дидактике используются *термины*: *контроль, проверка и оценка и учет знаний*. Рассмотрим кратко содержание этих дефиниций.

Контроль — проверка, а также постоянное наблюдение в целях проверки или надзора [1, 292]. В отечественной педагогике контроль обучения понимается как: административно-формальная процедура проверки работы педагога и учреждений;

функция управления, результаты которой и служат для принятия управленческих решений; составная часть, компонент процесса обучения, органически связанный с изучением программного материала его осмыслением, закреплением и применением; формирование навыков и умений. Суть проверки результатов обучения состоит в выявлении уровня усвоения знаний обучающимися, который должен соответствовать государственному образовательному стандарту по данной области знаний (программе, предмету).

В кибернетическом представлении контроль рассматривается как *принцип обратной связи* (ОС), характерной для управления саморегулирующейся системой. Контроль за учебно-познавательной деятельностью обучающихся обеспечивает внешнюю обратную связь (контроль, выполняемый педагогом) и внутреннюю обратную связь (самоконтроль обучающихся). Он имеет место на всех этапах (стадиях, звеньях, циклах) процесса обучения, но особое значение приобретает после изучения какого-либо раздела программы и завершения ступени обучения.

Контроль трактуется в дидактике как педагогическая диагностика. В этом случае важную роль играет постановка целей обучения.

В.П. Беспалько считает, что цель педагогического процесса поставлена диагностично, если соблюдаются следующие условия:

а) дано настолько точное и определенное описание формируемого личностного качества, что его можно безошибочно и однозначно отдифференцировать от любых других качеств личности;

б) имеются способ, «инструмент» для однозначного выявления диагностируемого качества личности в процессе объективного контроля его сформированности;

в) возможно количественное измерение интенсивности диагностируемого качества на основе данных контроля;

г) существует шкала оценки качества, опирающаяся на результаты измерения [2, 31-32].

По мнению В.П. Беспалько, иерархия целей в педагогической системе образовательного процесса может быть представлена следующим образом (рис. 60) [2, 42].

Контроль обучения как часть дидактического процесса и дидактическая процедура ставит проблемы о функциях проверки, ее содержание, видах, методах и формах контроля, об измерениях, об успешности обучения и неуспеваемости обучающихся.

Общеизвестно, что основными задачами контроля являются: определение пробелов в обучении; коррекция процесса обучения; планирование последующего обучения; рекомендации по предупреждению неуспеваемости.

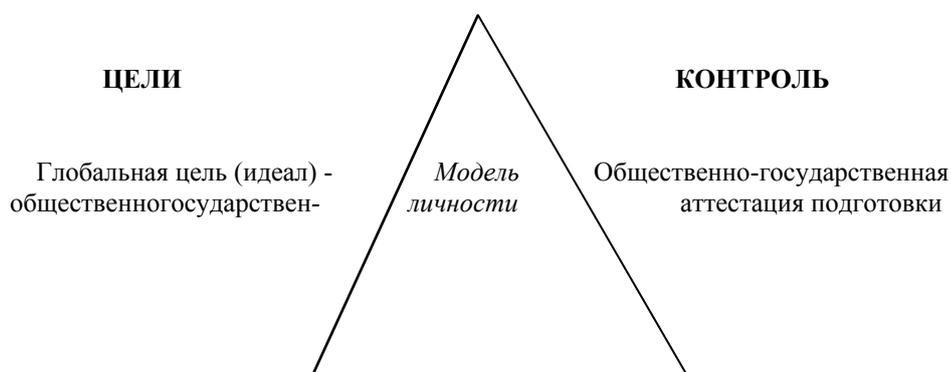
Педагогические требования к контролю в процессе обучения, обеспечивающие высокие результаты:

а) индивидуальный характер контроля;

б) систематичность и регулярность проведения контроля на всех этапах обучения, сочетание его с другими сторонами учебно-познавательной деятельности обучающихся;

в) разнообразие форм проведения контроля, обеспечивающего выполнение обучающей, развивающей и воспитательной функций;

г) всесторонность контроля, Он должен охватывать все разделы учебной программы, обеспечивать проверку теоретических знаний и практических умений и навыков;



ный заказ	обучающегося	
Цели на этапах подготовки	Учебный план по этапам формирования профессионально-ориентированного общего образования	Текущий контроль подготовки
Цели изучения предметов	Содержание и качество усвоения учебных предметов, видов деятельности, форм обучения и характера отношений	Оперативный контроль усвоения

Рис.60. Треугольник целей в педагогической системе образовательного учреждения

- д) дифференцированный подход, учитывающий специфические особенности каждого учебного предмета и индивидуальные качества обучающегося;
- е) единство требований педагогов, осуществляющих контроль за учебной работой обучающихся в данном классе (группе); педагогически тактическим, деловым;
- ж) экономичным по затратам времени педагога и обучающегося, обеспечивающим анализ проверочных работ и их оценку в сравнительно короткое время;
- з) объективным и обоснованным.

Содержание контроля

Содержание контроля определяется дидактическими задачами на различных этапах обучения; спецификой учебного предмета; уровнем подготовки и развития обучающихся.

В педагогической практике при осуществлении контроля обычно ставится вопрос, что именно проверяется в обучении с помощью контроля. В *отечественной педагогике* принято считать, что проверке подлежат знания, умения навыки обучающихся. Они описываются как на общедидактическом, надпредметном уровне, так и на уровне предмета, обычно в виде материалов к программе по учебному предмету.

В *западной педагогике* проверяемые результаты обучения описываются как *когнитивные, социальные и эмоциональные цели обучения*. По мнению П.И. Пидкасистого, к этому направлены усилия современной отечественной дидактики.

Одна из ее проблем состоит в том, чтобы цели обучения, они же результаты, подлежащие проверке, формировались в терминах поведения, наблюдаемых действиях обучающихся. В этом случае может быть зафиксировано их наличие, проявление в том или ином виде. Они могут быть измерены, т.е. может быть установлен уровень сформированности знаний.

С 50-х гг. прошедшего столетия идет разработка таксономии целей обучения за рубежом (Б. Блум) именно на основе такого подхода: диагностично поставленные цели позволяют осуществлять объективное обнаружение и оценивание ступени их достижения.

В когнитивной области: проверяется запоминание и воспроизведение учебного материала, умение выполнять различные действия с ним.

Кроме знаний, содержание проверки достижений является:

- 1) социальное и общепсихологическое развитие обучающихся;
- 2) сформированность мотивов учения и деятельности, такие социальные качества, как чувство ответственности, моральные нормы и поведение.

9.2. Функции и виды педагогического контроля

В целом функции контроля состоят в установлении уровня усвоения знаний на всех этапах обучения, в измерении эффективности педагогического процесса. В педагогике различают следующие **функции контроля**:

1. **Проверочная** (инспекторская) функция. Показатели контроля служат главным основанием для анализа результатов учения. Данные контроля констатируют не только результаты и оценку деятельности отдельных обучающихся и педагогов. Но и состояние учебно-воспитательной работы всего образовательного контроля.

2. **Обучающая функция**. При выполнении контрольных заданий происходит повторение и закрепление приобретенных знаний, через их уточнение. Дополнение или/и переосмысление. Контроль учит также рационально организовывать учебную деятельность.

3. **Развивающая функция**. Она заключается в том, что контроль дает больше возможности для развития личности обучающегося, его познавательных способностей. Любая форма контроля требует от человека обостренной работы внимания, памяти, мышления, воображения, умения сопоставлять и систематизировать имеющиеся знания.

4. **Воспитательная функция**. Проверка знаний всегда затрагивает эмоциональную сферу личности, поскольку индивидуальные усилия по усвоению учебного материала становятся предметом общественного суждения. Часто от оценок зависит репутация обучающегося и его статус в коллективе (группе, классе). Контроль дисциплинирует, воспитывает чувство ответственности за свою работу, стимулирует добросовестное отношение к ней. Грамотное осуществление контроля побуждает обучающихся совершенствовать свои знания и умения, вырабатывает самооценочные суждения.

5. **Методическая функция**. Она заключается в том, что проверка учит не только обучающегося, но и также педагога. Позволяя ему увидеть собственные ошибки, выбрать оптимальные варианты обучения.

В педагогической литературе выделяют обычно следующие **виды контроля** по временному признаку: предварительный, текущий, рубежный (периодический) и итоговый. Рассмотрим кратко их содержание.

1. **Предварительный (диагностический) контроль** необходим для успешного руководства образовательным процессом. Он позволяет определить исходный уровень подготовки обучающихся, чтобы ориентироваться на допустимую сложность учебного материала. Анализ данных предварительного контроля позволяет также педагогу вносить изменения в дидактический материал, методику обучения и т.д.

2. **Текущий контроль** позволяет иметь непрерывную информацию о ходе и качестве усвоения учебного материала, оперативно вносить изменения в процесс обучения. Текущая проверка – это не столько инспекция, сколько обучение, так как она связана с закреплением, повторением и анализом учебного материала. К текущему контролю предъявляются два требования: а) он не должен сводиться к формальному, механическому зазубриванию учебного материала; б) он должен проводиться систематически, регулярно. Текущий контроль оперативен, гибок, разнообразен по методам, формам и средствам.

3. **Рубежный (периодический) контроль** позволяет определить качество изучения обучающимися учебного материала по данной дисциплине (раздел, тема, модуль и т.п.). обычно его проводят 3-4 раза в семестр (четверть). Примером рубежного контроля могут служить коллоквиумы, контрольные задания, рефераты по теме, графические работы, контрольные работы и т.п. В нем учитываются и данные текущего контроля.

4. **Итоговый контроль** служит для выявления конечных результатов процесса обучения по отдельной учебной дисциплине или циклу дисциплин. Его задача – зафиксировать минимум подготовки, который обеспечивает дальнейшее обучение. Итоговый контроль – интегрирующий. По нему судят об общих достижениях обучающегося. Как правило, он осуществляется на переводных и семестровых экзаменах,

квалификационных испытаниях, государственных и выпускных экзаменах, защите дипломного проекта и т.п.

Анализ литературы показывает, что существуют различные точки зрения к классификации контроля. Для примера покажем классификацию, предложенную В. Оконем (рис. 61) [3].



Рис. 61. Виды контроля (В. Оконь)

9.3. Методы и формы контроля

Методы контроля – способы, с помощью которых определяется результативность учебно-познавательной деятельности обучающихся и педагогической работы педагога. Методы контроля определяют и как способы диагностической деятельности, позволяющие осуществлять обратную связь в процессе обучения с целью получения данных об успешности обучения, эффективности педагогического процесса. Они должны обеспечивать систематическое, полное, точное и оперативное получение информации о ходе процесса обучения.

На рис. 62 приведены методы школьного контроля. При составлении схемы использованы методы, предложенные Ю.К. Бабанским, Г.М. Шукиной, В. Оконем [3; 4; 5].

Основу **устного контроля** составляет монологический ответ обучающихся или вопросно-ответная форма – беседа. Устный контроль, как текущий, проводится ежеурочно (по занятиям) в индивидуальной, фронтальной или комбинированной формах.

Индивидуальный опрос обучающихся позволяет педагогу получить более полные и точные данные об уровне усвоения. Однако он оставляет пассивным на занятиях других обучающихся.

Зачет и устный экзамен являются наиболее активной и обстоятельной проверкой знаний за определенный период обучения (недостатки: лотерея, субъективность).



Рис.62. Методы контроля

Выполнение практических работ можно считать *эффективным*, но *малоприменяемым* способом проверки результатов обучения. Имеется в виду, прежде всего, проведение обучающимися лабораторных опытов, создание изделий, монтаж аппарата и т.д.

При текущем контроле знаний педагогом широко используется наблюдение, систематическое изучение обучающихся в процессе обучения, обнаружение многих показателей, проявлений поведения, говорящих о сформированности знаний, умений и других результатов обучения. Результаты наблюдений не фиксируются в официальных документах, но учитываются педагогом для корректировки процесса обучения.

Сравнительно новым методом (средством) проверки результатов обучения являются **дидактические тесты**. Они представляют набор стандартизированных заданий по определенному материалу, устанавливающий степень усвоения его обучающимися. Самые первые образцы тестов появились в конце XIX века. Широкое распространение они получили в англоязычных странах с 20-х годов прошедшего столетия.

Тестами называются задания на выполнение деятельности определенного уровня в сочетании с системой оценки. Чтобы измерить и оценить результаты выполнения теста, разрабатывается эталон, который представляет собой полный и правильный способ выполнения заданной деятельности по всем операциям с указанием среди них существенных [2].

Преимущество тестов в их объективности, т.е. независимости проверки и оценки знаний от педагога. Однако к тесту наука предъявляет высокие требования, рассматривая его как измерительный инструмент.

Тест должен отвечать следующим требованиям: надежность, валидность, объективность. *Надежность* теста означает, что он показывает те же результаты

неоднократно, в сходных условиях. *Валидность* означает, что тест обнаруживает и измеряет уровень усвоения именно тех знаний, которые хочет измерить разработчик теста. *Объективность* означает, что при измерении используются средства, дающие точные и полные сведения об уровне знаний, умений и навыков обучающихся.

Из вышесказанного ясно, что создание такого инструмента требует специальных знаний и времени. О разработке теста смотри следующий параграф.

В дидактике известны два типа тестов по тому, что они измеряют:

— тесты достижений, измеряющие уровень знаний;

— личностные тесты, которые обнаруживают социально-психологические качества личности.

В практике чаще всего используют тесты, в которых задание требует ответа на вопрос. При этом можно представлять, *в одних случаях*, заполнением промежутка в тексте, *в других случаях* нужен выбор одного из предложенных ответов (4 — 5), *в третьем случае* конструируемый ответ (формируется самим обучающимся).

В современных тестах преобладают тесты *с выборочным ответом*.

Ответами на вопрос являются утверждения, которые образуют ядро, дают правильный ответ и рассеянность. *Правильный* ответ является дополнением ядра, т.е. отличного ответа; *рассеянность* дает неправильный ответ, составленный так, что от обучающихся требуется хорошо знать суть дела, чтобы отличить его ошибочный от ядра и правильного ответа.

Тесты различаются также по *целям обучения*. Имеется четыре таксономических категорий целей образования и соответствующие им тесты.

1-й тип тестов проверяет знания фактов, понятий, законов, теорий — всех сведений, которые требуется запомнить и воспроизвести. Здесь требуются репродуктивные ответы.

2-й тип тестов проверяет умение выполнять мыслительные операции на основе полученных знаний. В основном — это решение типовых задач.

3-й тип тестов предполагает проверку умения давать самостоятельную критическую оценку изученного.

4-й тип тестов выделяет задания, проверяющие умения решать новые конкретные ситуации на основе полученных сведений.

В практике имеются различные методики обработки результатов тестовых исследований. Наиболее распространенная состоит в том, что каждому ответу присваивается определенный «вес», выраженный *баллом, процентом*.

В одних случаях результаты тестов сравниваются со средними результатами по какой-либо группе, которые принимаются за норму. Это так называемые тесты, *ориентированные на норму*.

По мнению В.П.Беспалько, система тестового контроля сводится к трем определениям:

— выявление уровня сформированности знаний и умений;

— измерение знаний и умений;

— оценка знаний и умений [2].

Опыт деятельности обучающихся в настоящее время описывается такими диагностическими параметрами, как: а) широта опыта; б) степень его научного описания; в) уровень, качество и прочность усвоения; г) автоматизация умений; осознанность применения знаний (задача — цель, ситуация, действие).

Второй подход дает тесты, ориентированные на *критерий*. Он имеет большое распространение сегодня и состоит в том, что индивидуальные результаты тестирования сопоставляются с заранее определенными критериями. Большое значение в этом случае имеет разработка критериев, основанная на анализе учебного материала и определяющая, что собственно должны знать и уметь обучающиеся к концу изучения такого-то курса.

Таким образом, тесты проверяют исключительно знания и поэтому являются эффективным средством контроля наряду с другими методами.

В дидактике понятия «метод и формы контроля знаний» не имеют четкого разграничения. На рис. 63 приведены формы организации контроля знаний обучающихся.

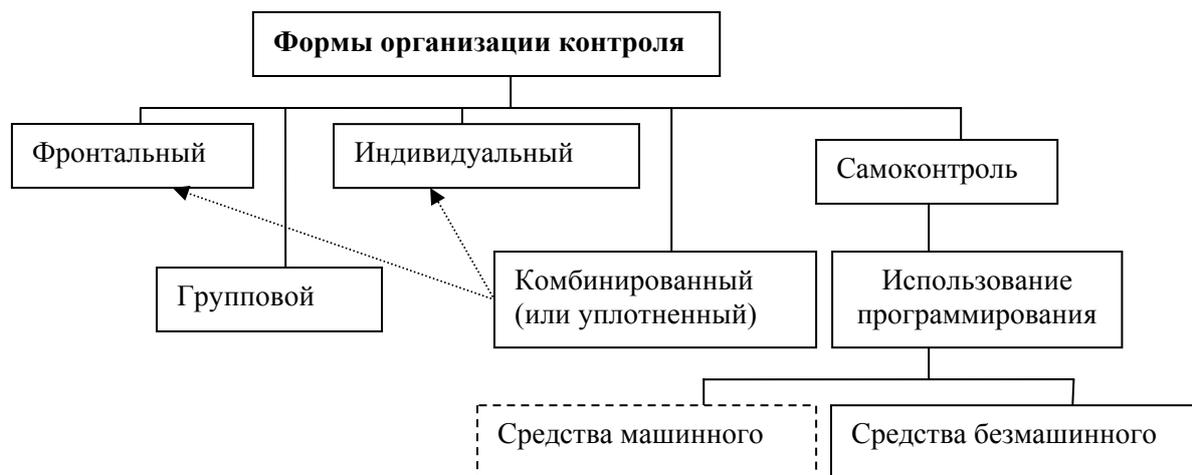


Рис.62 . Формы организации контроля

Фронтальный опрос занимает всех обучающихся сразу, но дает более поверхностное представление об усвоении.

Письменный контроль — обеспечивает глубокую и всестороннюю проверку усвоения. Поскольку требует комплекса знаний и умений обучающихся.

Результат контроля учебной деятельности обучающихся выражается в оценке.

Оценка — характеристика ценности, уровня или значения каких-либо объектов или процессов. Оценить — установить уровень, степень или качество чего-нибудь.

Под оценкой знаний, умений и навыков дидактика понимает процесс сравнения достигнутого обучающимися уровня владения ими с эталонными представлениями, описанными в учебной программе.

Оценка в процессе обучения выполняет функции: образовательную и воспитательную. К оценке предъявляются следующие требования: объективность, систематичность; индивидуальный подход; педагогический такт; дифференцированность и др.

Условным отражением оценки является отметка, обычно выраженная в баллах.

Важнейшей характеристикой результатов процесса обучения является *обученность*, т.е. достигнутый уровень усвоения знаний, умений и навыков, развития психических процессов, качеств личности.

В последние годы в дидактике формируется надпредметный, общедидактический уровень осмысления показателей обученности обучающихся, причем показатели знаний описываются через владение их элементами, выражающимся в выполнении обучающимися интеллектуальных операций, поддающихся объективному измерению.

Обобщенная система надпредметных показателей обученности представлена следующим образом.

1. Показатели сформированности знаний: владение понятиями; владение фактами; владение научной проблематикой; владение теориями; владение закономерностями и правилами; владение методами и процедурами.

2. Показатель сформированности умений.

3. Показатель сформированности навыков.

Обобщенные показатели сформированности навыков совпадают с показателями сформированности умений. Но поскольку навык предполагает автоматизацию действий,

оцениваются обычно еще и время его выполнения, например, измерение скорости чтения, устного счета и т.п.

Система качества знаний (СКЗ) — совокупность взаимодействующих качественных характеристик, представляющих собой целостное образование, спроектированных для достижения целей развития личности обучающегося, обеспечения раскрытия его творческого потенциала. Для того чтобы оценить качество знаний и представить себе СКЗ, необходимо выделить эти качества и кратко охарактеризовать. *Элементами СКЗ являются:* глубина; обобщенность; конкретность; систематичность; мобильность; осознанность; свернутость; развернутость; системность; гибкость; полнота; прочность. И.Я. Лернер качества знаний делит на две группы: (рис.64) [9].

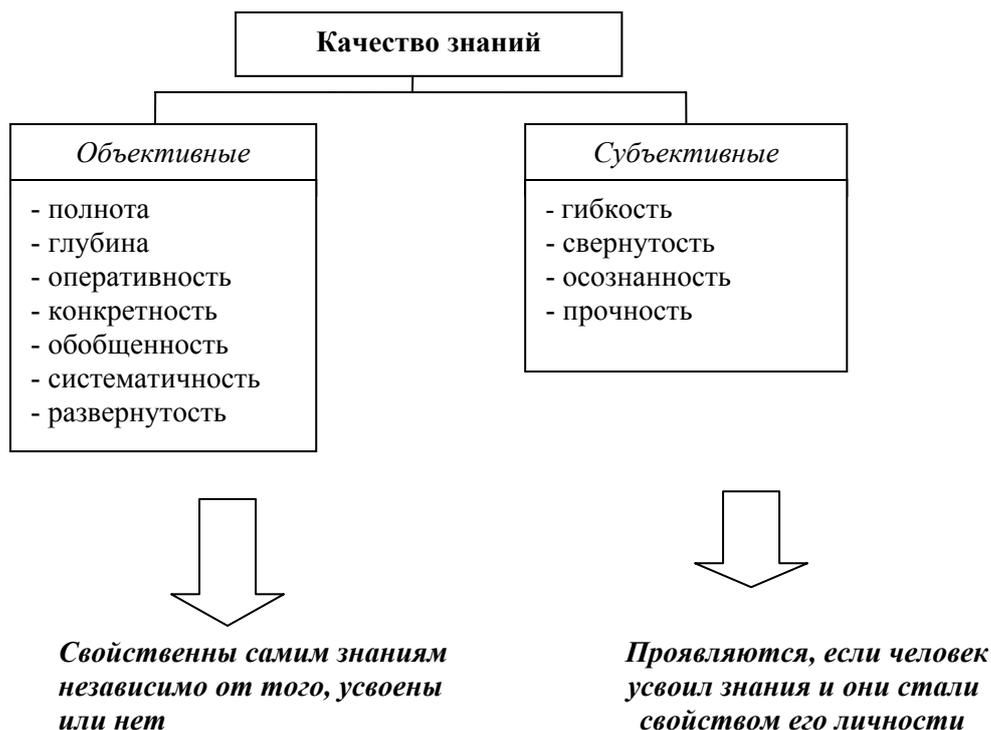


Рис. 64. Оценка знаний

9.4. Рейтинговый контроль при модульном обучении

В работах [10, 11 и др.] особо рассматривается контроль в модульно-рейтинговом обучении, которое широко используется в высшей школе. При этом используются следующие контрольные задания: содержательные, деятельностные и смешанные.

При *содержательном* выделяют знания трех уровней: критический, достаточный и оптимальный. Проверяются научные знания и виды деятельности по их использованию. Если контрольные задания построены по деятельностному принципу, то предусматриваются количественные оценки уровня сформированности умений, позволяющих выполнить конкретную деятельность в целом, входящие в нее отдельные действия и операции.

Критический уровень оценивается по сформированности знаний, умений и навыков, действий, операций и деятельности в целом, осуществляемые по заданному алгоритму. Достаточному уровню соответствует самостоятельное выполнение операций, действий и деятельности в целом. Оптимальный уровень означает полностью осознанное выполнение операций, действий и деятельности в целом. Каждый модуль оценивается баллом, который зависит от качества выполнения и сроков выполнения всех входящих в модуль заданий.

Для *разработки рейтингового контроля необходимо решение двух задач:* 1) по содержанию: выделить темы, разделы, понятия, законы, уровни усвоения, степень

владения и пр.; 2) по деятельности: проанализировать каждый вид деятельности, представить его совокупностью действий и операций, установить уровни их усвоения и оценки для каждого уровня.

Обучающийся должен получить памятку со всей необходимой информацией перед началом модульно-рейтингового обучения, которая включает перечень заданий. Сроки выполнения, шкалы баллов по трем уровням, поощрительные и штрафные баллы и другую необходимую информацию

По мнению многих исследователей, **преимущества модульно-рейтинговой системы** контроля состоят в следующем:

- осуществляется предварительный, текущий и итоговый контроль;
- текущий контроль есть средство обучения и обратной связи;
- развернутая процедура оценки результатов отдельных звеньев контроля обеспечивает его надежность;
- контроль удовлетворяет требованиям содержательной и конструктивной валидности (соответствие форм и целей);
- развернутый текущий реализует мотивационную и воспитательную функцию;
- развернутая процедура контроля дает возможность развить у обучающихся навыки самооценки и формирования самоконтроля в профессиональной деятельности.

9.5. Неуспеваемость обучающихся

В итоге оценивания обучающихся возникает проблема неуспеваемости или неудач в учебе отдельных обучающихся.

Неуспеваемость — это ситуация, в которой поведение и результаты обучения не соответствуют воспитательным и дидактическим требованиям образовательного учреждения. Неуспеваемость выражается в том, что обучающийся имеет слабые навыки чтения, счета, слабо владеет интеллектуальными умениями анализа, обобщения, систематизации и др.

Педагогическая запущенность — комплекс негативных качеств личности, противоречащих требованиям образовательного учреждения, общества. Это явление крайне нежелательное и опасное с моральной, социальной и экономической позиций.

Исследования установили *три группы причин неудач в обучении*:

а) социально-экономические — материальная необеспеченность в семье, общая неблагоприятная обстановка в семье, алкоголизм, педагогическая безграмотность родителей, общее состояние общества;

б) причины биопсихического характера — наследственные особенности, способности, черты характера. Задатки наследуются от родителей, а способности, увлечения, характер развиваются при жизни на основе задатков. Наука доказала, что у всех рожденных здоровыми младенцами примерно одинаковые возможности развития, которые зависят от социальной, семейной среды и воспитания;

в) педагогические причины. Педагогическая запущенность чаще всего является результатом ошибок, низкого уровня образовательного учреждения (педагог, качество его работы).

Исследования показали более *конкретные причины неудач в учебе*:

1) жесткая унифицированная система обучения, содержание образования, одинаковое для всех, неудовлетворяющее потребности обучающихся;

2) единообразие, стереотипность в методах и формах обучения, вербализм, интеллектуализм, недооценка эмоций в обучении;

3) неумение ставить цели обучения и отсутствие эффективного контроля за результатом обучения;

4) пренебрежение развитием обучающихся, практицизм, натаскивание. Ориентация на зубрежку.

Исходя из вышесказанного можно сделать вывод, что *дидактическая, психологическая, методическая некомпетентность педагога ведет к неудачам в учебе.*

Для устранения дидактических причин неуспеваемости существуют следующие **средства**:

1. *Педагогическая профилактика* — поиски оптимальных педагогических систем, в том числе применение методов и форм обучения, новых педагогических технологий, проблемного и программированного обучения, информатизация процесса обучения. Ю.К. Бабанский для этого предложил концепцию оптимизации педагогического процесса с целью решения задач по устранению неуспеваемости обучающихся [6]. В США идут по пути автоматизации, индивидуализации и психологизации процесса обучения.

2. *Педагогическая диагностика* — систематический контроль и оценка результатов обучения, своевременное выявление пробелов. Ю.К. Бабанский предложил педагогический консилиум — совет педагогов по анализу и решению дидактических проблем отстающих обучающихся.

3. *Педагогическая терапия* — меры по устранению отставаний в учебе. В отечественной школе — это дополнительные занятия. На западе — группы выравнивания. Преимущество последних в том, что занятия в них проводятся по результатам серьезной диагностики, с подбором групповых и индивидуальных средств обучения. Их ведут специальные педагоги, при этом посещение занятий обязательно.

4. *Воспитательное воздействие*. Поскольку неудачи в учебе связаны чаще всего с плохим воспитанием, то с неуспевающими обучающимися должна вестись индивидуальная планируемая воспитательная работа, которая включает и работу с семьей обучающегося.

9.6. Педагогические измерения

Тестирование, формы тестовых заданий

В образовательном процессе тесты используются для проверки качества знаний. До 60-ых годов смысл тестов усматривался в дифференциации обучающихся по знаниям. После 60-х годов тесты стали ориентироваться на критериальную дифференциацию. Тесты могут быть гомогенными (по одному учебному предмету) и гетерогенными (проверка суммы знаний по нескольким предметам). Тестирование предполагает системность от момента поступления человека в учебное учреждение до его окончания. Разрабатываются тесты и осуществляют тестирование специалисты по тестологии. *Цели* тестирования могут быть разные:

- итоговая аттестация и акредитация вуза;
- оценка эффективности работы подразделения учебного заведения (кафедры, методической комиссии), преподавателя;
- выявление структуры знаний у обучающихся;
- диагностика усвоения знаний, выявление пробелов;
- профориентация и профотбор.

Для **научного конструирования тестов** необходимо владеть: методологией, т.е. теорией методов создания тестов; теорией педагогических измерений; педагогической теорией тестов.

Единицами тестирования служат тестовые задания — это одна единица контрольного материала, сформулированная в виде утверждения, предложения с неизвестным, удовлетворяющая ряду требований. Задания в тестовой форме проходят экспертную проверку и им приписывается определенная оценка.

Формы тестовых заданий

I. Закрытая форма. Тест содержит основную часть и ответы. Надо выбрать правильный ответ, действуя по инструкции.

Требования к тесту в закрытой форме:

1. Стандартная инструкция.
2. Равная правдоподобность заданий.
3. Полная ясность текста (не должно быть разночтений).
4. Предельная краткость.
5. Простая стилистическая конструкция.
6. В задание включается больше слов, чем в ответ.
7. Все ответы, правильные и неправильные, должны быть равные по длине.
8. Исключаются вербальные ассоциации, способствующие выбору правильного ответа.
9. Исключаются лишние слова.
10. Необходимо проверять не одно задание, а несколько.
11. Необходимо наличие одной стандартной инструкции.
12. правильный ответ должен быть только один.
13. Не должно быть противоречия между основной частью и ответом.

II. Открытая форма. Обучающийся сам формулирует словесный или графический ответ. Инструкция гласит: «Дополните ... ».

Требования к тесту в открытой форме:

1. Дополняющее слово ставится в конце.
2. Дополняющее слово должно быть единственным.
3. Все прочерки на листе дополняющего слова должны быть одинаковой длины.

III. Задания на соответствие Они содержат два множества: правый столбик: правый столбик - для выбора, левый - для ответа. В правом названных элементов на 1-2 больше. Инструкция гласит: «Установите соответствие между элементами правого и левого столбцов».

IV. Задания на установление правильной последовательности. Такие тесты хороши для технических специальностей, т.к. содержат знания алгоритма. Инструкция: установить правильную последовательность сборки, операций.

Перечень характеристик тестовых заданий

1. ***Содержание.*** Чем полнее отражено содержание курса в тестовом задании. Тем выше валидность теста.

Требования к тесту:

— *предметная частота:* чем меньше междисциплинарных элементов, тем чаще содержание дисциплины;

— *значимость содержания:* выделяется базис дисциплины, элементы содержания ранжируются;

— *содержание* должно быть вариативным, репрезентативным, более полно отражать знание курса;

— *содержание* должно быть научно достоверным, отражать современное состояние научного знания.

2. ***Формы тестовых заданий.*** Выбор формы зависит от содержания курса, цели контроля, умений разработчика.

3. ***Степень трудности теста.*** Задания должны быть разной трудности. Есть задания, которые не может сделать никто; есть задания, которые выполняют все; 60-70% составляют задания средней трудности.

4. ***Дифференцирующая способность теста.*** Знающие обучающиеся должны выполнить задание, незнающие – нет.

5. ***Локальная независимость.*** Выполнение заданий не зависит от результатов выполнения других форм работы.

6. ***Информативность задания.*** Каждое задание выполняет информационную функцию.

7. Коррелируемость заданий с критерием.

Этапы разработки тестовых заданий

1. Выбор содержания задания.
2. Выбор формы задания.
3. Создание инструкции и описание теста.
4. Апробация теста (сбор эмпирических данных).
5. Обработка эмпирических данных.
6. Экспертиза качества теста.

Методы оценки критериев качества теста

Классическая теория тестов опирается на теорию корреляции, главными параметрами которой являются *надежность и валидность*. Основу классических тестов составляет идея их параллельности. Параллельными называются тесты, в которых истинные и ошибочные компоненты равны на одной и той же выборке испытуемых. Они имеют одни и те же элементы содержания, одну и ту же трудность задания.

Надежность - устойчивость результатов теста, получаемых при его применении.

Существуют следующие методы оценивания:

1. Параллельное тестирование в 2-х группах.
2. Ретестовая надежность (повторное тестирование).
3. Расщепление теста (четкие и нечеткие номера заданий). Чем выше корреляция между частями, тем надежнее тест.

Валидность — пригодность теста, т.е., способность качественно измерить то, для чего он создан; не столько критерий качества теста, сколько показатель меры соответствия цели тестирования. Оценивается валидность корреляцией с результатами экзаменов, профессиональной деятельностью. В педагогике валидность является одним из основных критериев качества теста, анкеты.

Вышеописанные вопросы по педагогическим измерениям, представлены в работе [7].

Представляет интерес и решение проблемы дидактического тестирования в работах В.П. Беспалько и Н.Б. Лаврентьевой и др. Например, **В.П. Беспалько** в работе [2] сформулировал требования к дидактическим тестам и разработал методику построения тестов различных уровней. Он выделяет следующие требования, предъявляемые к тестам: а) адекватности (валидности); определенности (общепонятности); в) простоты; г) однозначности; д) надежности. Рассмотрим кратко их содержание.

1. Если содержание задания теста соответствует смыслу и содержанию контролируемой характеристики, то такой тест считается *валидным* или адекватным уровню усвоения деятельности. Валидность теста может быть функциональной (операциональной, предназначенной оценить практические навыки, приемы деятельности данного уровня) и содержательной (выявляющей объем, качество учебных элементов). Валидность теста можно проверить экспериментально, сопоставив результаты тестирования с результатами других методов контроля (устный опрос, письменная и практическая проверка и др.), по которому уже определен уровень усвоения учебного материала.

2. *Под определенностью (общепонятностью) теста* понимается качество теста, позволяющее работающему с ним понимать какую именно деятельность он должен выполнять, какие знания и в каком объеме продемонстрировать.

3. *Простота теста* означает, что задание должно ограничиваться одной задачей. Оно должно быть сформулировано прямолинейно и однозначно. По трудности тесты разделяются на три группы: а) для решения теста необходимо выполнить до трех операций; б) для выполнения теста необходимо совершить от трех до десяти операций; в) для разрешения теста необходимо выполнить свыше десяти операций.

4. *Однозначность теста* предполагает, что качество его выполнения обучающимся будет оценено различными экспертами (педагогами). Для этого должен быть создан эталон теста, в котором содержатся существенные операции, отражающие цель проверки.

5. *Надежность теста* требует обеспечения устойчивости результатов при тестировании одного и того же обучающегося. Чтобы проверить: обладает ли он устойчивыми знаниями, испытуемый тестируется несколько раз с помощью разных тестов данного вида. Для повышения надежности теста В.П. Беспалько предлагает пользоваться динамическими тестами — лестницами (несколько батарей тестов разных уровней), в которых решение каждого следующего теста зависит от решения предшествующего теста, а батарея тестов более высокого уровня отражает качество выполнения тестов более низкого уровня. Если обучающийся отвечает правильно, он продвигается по лестнице. Если же он ошибается, то ему дают тесты по той же теме для выяснения степени усвоения темы. Тестирование по тестам-лестницам целесообразно проводить с помощью компьютерной техники.

Н.Б. Лаврентьева в работе [8] предлагает четыре уровня тестов. Рассмотрим кратко их содержание.

Тесты I –го уровня подразделяются на следующие тесты:

1. *Тесты опознания.* В них обучающемуся задается вопрос, требующий альтернативного ответа: «да» или «нет»; «является» или «не является»; «относится» или «не относится»; «входит» или «не входит» и т.п. Одна из альтернатив является эталонной. В задании обязательно фигурирует объект, о свойствах или характеристиках которого обучающийся должен иметь представление.

2. *Тесты различения.* Они содержат ответы, из которых обучающийся должен выбрать один или несколько. Эталон такого теста представляет собой соответственно один или несколько правильных ответов. В тестах на различение могут содержаться «помехи», которые создаются наличием ряда вариантных ответов.

3. *Тесты классификации.* Они предлагают определение общности или различия в изучении объектов. Причем сравниваемые свойства или параметры обязательно фигурируют в задании.

Тесты II уровня используются для проверки такого уровня усвоения содержательной учебной информации, когда обучающийся может самостоятельно воспроизводить усвоенные знания и умения и применять их для решения типовых задач (ситуаций), не требующих создания новой информации. Тесты этого уровня подразделяются:

1. *Тесты подстановки.* Они могут иметь в задании разнообразные виды информации — словесный текст или формулу, в которых пропущены составляющие части контролирующей информации. Получив такое задание, обучающийся должен воспроизвести в памяти и заполнить пропущенные места, а также выполнить другие указания, содержащиеся в задании. Эталон словесного теста подстановки служит тест пропусков.

2. *Конструктивные тесты.* Задания этого вида тестов не содержат подсказок. Они требуют от обучающихся совершенно самостоятельного конструктивного ответа (решения): воспроизвести формулировку, дать характеристику, написать формулу (уравнение), проанализировать научное явление, построить график и т.д.

3. *Тест «типовая задача».* Он служит для проверки усвоения расчетных формул, алгоритма решения, правильности рассчитываемых величин и т.д. Задание теста содержит условия, которые включают данные и требования того, что нужно найти в ходе решения. Эталон работы по такому заданию представляет собой рациональную последовательность всех операций, их содержание.

Тесты III уровня. Они конструируются для диагностики усвоения новой информации повышенной сложности, для решения нетиповых задач. Условия задачи

формулируются близким к тем, которые имели место в реальной жизненной обстановке. Решение задачи этого уровня состоит в сведении ее к типовой задаче путем «очистки» от привходящих обстоятельств и нахождения скрытых в ней дополнительных условий. Выполняя тесты III уровня, обучающийся решает вопрос, как использовать или преобразовать известный ему способ деятельности в новой, нетиповой ситуации.

Тесты IV уровня. Они призваны выявить умения обучающихся принимать решения в проблемных, непредвиденных ситуациях, разрешение которых требует творчества, получения объективно новых результатов. Создание тестов этого уровня затруднено, так как сложно смоделировать творческую деятельность (создать эталон). Выявление знаний и умений IV уровня обычно проводится не через тесты, а через задания и задачи, которые могут иметь несколько вариантов решения. Классификация тестов показана на рис. 65.

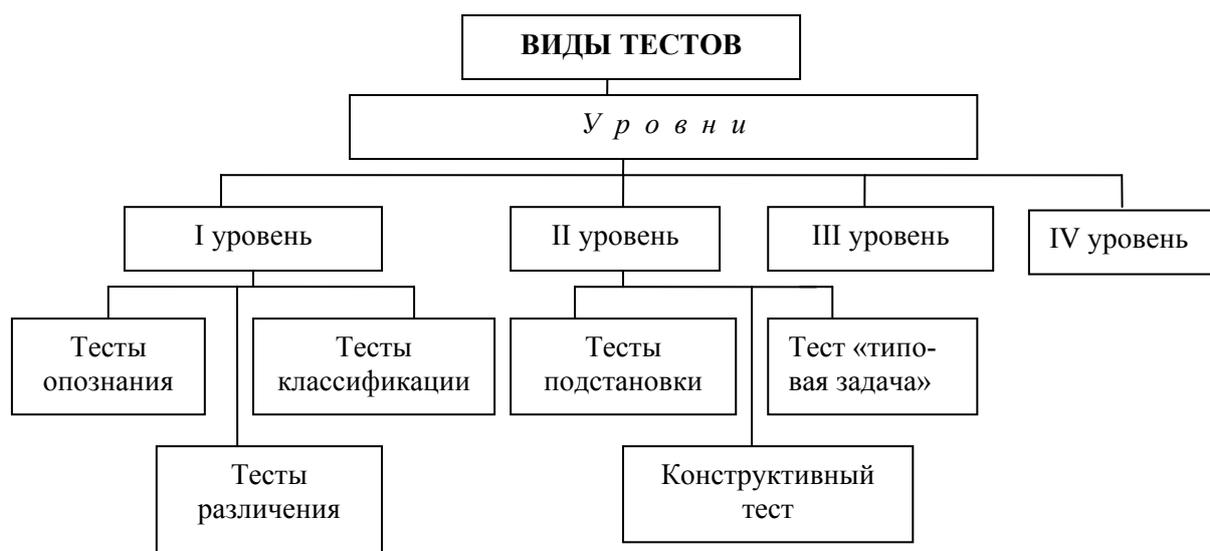


Рис. 65. Виды тестов

9.7. Моделирование дидактических тестов

Данный параграф является обобщением рассмотренных методологических и теоретических вопросов по созданию и применению тестов в дидактике. В практике педагогического контроля нужны как междисциплинарные, так и предметные дидактические тесты.

Тест как научно обоснованная дидактическая методика начинается с *замысла*. Долговечность теста во многом зависит от заложенных в нем еще на стадии начальной разработки возможностей, в том числе измерения и улучшения.

Тест целесообразно проектировать на четырех уровнях:

1. Теоретическая идеальная система.
2. Идеальная система в перспективе.
3. технически возможное идеальное решение в настоящее время.
4. Технически возможное реальное решение в конкретных условиях оптимизации

имеющихся интеллектуальных, методических, организационных и технических ресурсов.

В соответствии с четвертым уровнем и надо выстраивать систему целей, задач и связанных с ними исследовательских процедур по разработке, апробации и стандартизации дидактического предметного теста.

Перечень спроектированных характеристик будет в каждом конкретном случае зависеть от квалификации разработчиков, их кругозора, эрудиции, методического и технического обеспечения.

При разработке тестов целесообразно ориентироваться на ряд ключевых их характеристик.

1. По области применения ориентированных на инвариантное содержание федеральных стандартов образования, которые должны найти свое отражение в новых субтестах. Они могут быть построены по большим, относительно автономным разделам предмета, либо по ключевым дидактическим целям обучения, или с совмещением этих двух подходов. При этом лучше региональные стандарты отражать в отдельных субтестах, что значительно облегчит сопоставление разрабатываемых в разных регионах вариантов базовых, «федеральных» тестов. Сказанное полностью относится и к классам с углубленным изучением учебных дисциплин (предметов).

2. Наиболее актуальна для аккредитации и аттестации образовательных учреждений ориентация разработчиков, в первую очередь на создание *теста итогового контроля знаний*, обладающих достаточной структурной гибкостью, т.е. состоящим из субтестов. Пригодных для объективной оценки знаний на более низких ступенях рубежного контроля (а по возможности и тематического текущего контроля знаний). Оптимальным вариантом было бы такое согласование стандартов образования и целей итогового контроля, при котором тот же тест мог бы выступить в качестве «входного», проводящего селекцию при отборе на другие ступени образования и в систему профессионального образования от профессиональных технических училищ до вуза.

3. По общей ориентировке замысла в тест такого типа целесообразно включить одновременно задания, позволяющие выступать в качестве нормативного и критериального теста в зависимости от специфики актуализированных диагностических задач. Поскольку реально такой тест создать очень трудно, необходимо четко выделить шкалы для оценивания нормативных и критериальных тестовых заданий или отдельные субтесты, если это позволяют логика и структура диагностируемого учебного материала.

4. По дидактико-психологической ориентации это должен быть одновременно тест диагностики теоретических знаний и достаточно сложных умений, как общеучебных, так и в специальной области проверяемых знаний. Тест должен не только диагностировать, но и прогнозировать развитие соответствующих данной области знаний способностей, особенностей мышления обучающихся.

5. По диагностическому уровню тест должен давать информацию на уровне элементов знаний, умений, существенных характеристик мышления и, если потребуются, то на основе этиологической диагностики выявлять причины отклонений (незнания, неразвитости до нормативного или критериально необходимого минимума или сверхуспехов, ярко выраженных способностей). При этом в сочетании с другими диагностическими методиками данный тест с его субтестами должен позволить педагогу-диагносту выйти на уровень типологической диагностики (тенденции развития реальных возможностей личности в освоении данной области знаний и базирующихся на ней областей знания, в том числе в системе профессиональной подготовки).

6. В идеальном варианте тест должен предусматривать такой спектр видов деятельности испытуемого, в котором бы максимально отражались *сущностная и деятельностьная стороны диагностируемых знаний и умений*. В результате педагогический диагноз мог бы позволять вырабатывать четкие прогнозы. На основе прогнозов, базирующихся на дополнительных шкалах оценки результатов тестирования, диагносты (или компьютер) должны предлагать, исходя из педагогической валидности теста, эффективный комплекс коррекционных мер.

7. Тест должен быть в идеале *гетерогенным*, ориентирован на спектр внешних критериев, в том числе гетерогенным по форме и логической структуре построения тестовых заданий, нацеленных на решение разных задач диагностических уровней.

8. Тест в целом не должен *быть скоростным*, если скорость выполнения заданий не является объективной характеристикой внешнего критерия, соответствующей тесту деятельности. Оптимальным, компромиссным вариантом является такое построение теста,

при котором отдельные субтесты или блочные комплексы заданий, будут иметь свои обоснованные скоростные нормы, определенные опытно-экспериментальным путем.

9. По форме организации процедуры тестирования тесты в своих эквивалентных (параллельных) вариантах должны предоставлять педагогам-диагностам возможности проводить как индивидуальное или массовое бланковое тестирование, так и работу тестируемого с компьютером в условиях компьютерного класса, т.е. сочетать возможности применения бланкового и компьютерного вариантов. В бланковом варианте необходимо иметь совместимую с компьютерным вариантом максимально общую программу обработки, позволяющую извлекать как можно больше дополнительной диагностируемой информации. В компьютерном варианте нужно включать все потенциальные возможные ресурсы компьютерного тестирования.

10. Тест должен иметь как минимум *две эквивалентные (параллельные) формы* на каждом языке, на который он переведен (связано с созданием единого образовательного пространства СНГ). *В компьютерном варианте* необходимо иметь достаточный набор эквивалентных заданий по каждому диагностируемому учебному элементу для их вероятностного отбора методом случайных чисел, для чего необходима специальная программа, обеспечивающая свой эквивалентный вариант на каждом рабочем месте в компьютерном классе.

11. Тест в целом (включая субтесты) должен иметь *профессионально выполненную спецификацию*, в которой необходимо в четких, конкретных формулировках определить диагностические функции каждого задания. Спецификация заключается в составлении таблицы, в которой каждому элементу или вопросу, теме соответствуют конкретно сформулированные учебные цели, а на их пересечении указывается количество заданий (желательно и их номера в тесте).

12. Все тестовые задания и инструктивные материалы к тесту должны быть *представлены лексически грамотно*, доступным языком, в лаконичной, но исключающей возможное непонимание форме, с графически четким изображением формул, схем, рисунков и т.д.

13. Дидактический тест должен содержать только *хорошо спланированные задания* оптимальной степени трудности (40-60 %). При этом в описанных нормативных тестах и руководства к нему должны быть представлены данные о том, какова селективность каждого задания как для универсального теста, так и для профилированных субтестов, а также для субтестов этиологической (углубленной) диагностики. *Под селективностью заданий* имеется в виду взаимосвязь данного задания со всеми другими в тесте — положительную и отрицательную корреляцию.

14. Тест должен *пройти апробацию* на репрезентативных выборках с приведением данных о выборке, способах ее расчета, о полной совокупности обследуемых.

15. Тест должен *быть достаточно экономичен в плане как финансовых затрат* на его использование, так и в плане трудовых затрат на его применение, обработку, анализ и интерпретацию данных.

16. Данные о *надежности теста* как технически возможного идеального решения должны включать результаты определения надежности параллельных (эквивалентных) форм и для перепроверки еще по одному из видов определения надежности. В идеальном тесте желательно иметь данные по всем методикам проверки надежности.

17. Данные о *валидности теста* — его ценности как измерительного инструмента — должны включать по программе минимум сведений:

а) о *содержательной валидности теста*:

— *куррикулярная валидность* — программная (по типовой программе);

— *конструктивная валидность* — адекватность структуры теста структуре отраженного в нем диагностируемого явления, предметной области. При наличии каких-либо отклонений (пропущена тема, мало вопросов по какому-либо разделу и др.) необходимо обосновать мотивацию принятых решений;

б) по критериальной валидизации как минимум данные о корреляции теста с интегративными парциальными (отдельными, систематически выставляемыми в ходе текущего контроля) оценками успеваемости по этому предмету;

в) по прогностической валидности как минимум определяются данные корреляции теста какой-либо предстоящей обследуемой деятельности, например, корреляция в вузе тестов по физике с успешностью обучения технико-технологическим дисциплинам специализации или с производственной практикой, качеством дипломных работ;

г) по конкурентной валидности данные корреляции с ранее имевшимися стандартизированными тестами (а если их нет, то с применявшимися ранее данными других средств контроля — лабораторными работами, традиционными занятиями и др.);

д) по локальной валидности данные о валидности для типичных подгрупп обучающихся, выделенных по внешнему критерию, например, по успеваемости в данном предмете (сильные, средние, слабые) и по статическим параметрам (крайние группы, лучше всех и хуже всех справившихся с тестом).

В руководстве к прошедшему апробацию дидактическому тесту данные о валидности должны постоянно пополняться в процессе его использования и выявления всех диагностических возможностей, которые далеко не всегда сразу становятся явными.

Информация о тесте должна расширяться в первую очередь за счет введения новых внешних критериев, более детального учета различных влияющих на тест факторов (факторная валидность) при определении конкурентной валидности с новыми тестами или иными методиками, при расширении представления о локальной валидности при апробации на новых контингентах обследуемых.

По мнению исследователей для максимальной валидизации теста опытно-экспериментальная работа по его совершенствованию может идти по следующим направлениям:

А. Куррикулярная валидность дополняется данными по альтернативным программам, ориентированным на один общий стандарт образования в дополнение к типовой программе.

Б. По психологической валидности теста можно будет получать в результате анализа его окончательного варианта необходимые данные. Причем как по тесту в целом, так и по субтестам, что наглядно покажет какие психические свойства испытуемых измеряют те или иные задания одновременно с прочностью и объемом знания, уровнем развития умений.

В. По критериальной валидности необходимо будет пополнять описание теста, информацию о нем сведениями:

а) о критериальной валидности субтестов и отдельных групп заданий по отношению к итоговой успеваемости обучающихся по данному учебному предмету, суммарным результатам теста, успеваемости по другим дисциплинам данного цикла;

б) дополнится со временем представлением о валидности по структурным элементам различных внешних критериев.

Г. По прогностической валидности. В перспективе желательно по стандартизированному тесту получить сведения об успешности окончания учебного заведения, защите диплома и успешности профессиональной карьеры.

Д. По педагогической валидности теста данные можно получить только в процессе накопления информации об адекватности тех или иных комплексов, рекомендуемых по итогам тестирования, коррекционных мер.

Е. По локальной валидности информация о тесте будет постепенно пополняться по мере расширения области его применения. Представления о локальной валидности теста пополняются при углублении методологического анализа результатов тестирования, за счет совершенствования статистико-математического аппарата.

Ж. По конкурентной валидности теста будет постоянно накапливаться информация по мере сопоставления результатов данного теста с другими прошедшими

стандартизацию тестами, с тестами диагностики интеллекта, общей обученности, особенностей протекания психических процессов. Одновременно по мере совершенствования других средств контроля педагогического процесса должны накапливаться сведения об их сравнительной эффективности.

3. Сведения о *синтетической валидности* теста могут быть получены только с накоплением качественной информации о других системах измерения и будут расширяться по мере увеличения области его применения, пропаганды и распространения теста среди массовых пользователей.

Описанная выше система стандартизации теста с ориентацией на идеальный вариант (программа-максимум) и на технически и реально возможный вариант (программа-минимум) определяют принципиальные направления экспериментов по стандартизации теста.

За основу целесообразно принимать на начальной стадии вариант программы-минимум, скорректированный с учетом возможностей исследователя-разработчика или исследователей теста, технической оснащенности, фактора времени (детерминированного логикой нерекращающегося педагогического процесса).

Четырехкомпанентная структура диагностической цели, выступающая как *эталон* достигаемых обучающимся результатов, может быть представлена следующим образом:

- 1) характеристика внешних условий;
- 2) ожидаемые результаты деятельности (или наблюдаемые действия);
- 3) эталонные признаки результатов (критерии);
- 4) метод оценки (измерения).

Формализованная запись такого эталона приведена в табл. 9.

Таблица 9

Форма записи экспериментальной проверки теста

Внешние условия	Обучающийся продемонстрировал следующие результаты	В соответствии со следующими требованиями	Метод оценки

Технологически построенный педагогический процесс унаследовал от программированного обучения сквозное использование тестов. Наиболее распространенными формами тестовых заданий являются вопросы, предполагающие либо *выборочный* ответ (выбор одного из 4-5), либо *конструируемый* ответ (формируется самым обучающимся).

Вопросы для самоконтроля

1. Как понимается контроль в дидактике? Каковы его задачи?
2. Каковы требования к контролю, обеспечивающие результаты обучения?
3. Опишите содержательную сторону контроля.
4. Назовите основные функции контроля.
5. Дайте характеристику видам контроля, принятым в отечественной дидактике.
6. Что понимается под методами контроля? В каких формах осуществляется контроль?
7. Сформулируйте понятие дидактического теста и перечислите требования, которым тест должен удовлетворять.
8. Перечислите типы тестов. Что они измеряют?
9. Что такое оценка и отметка?

10. Каковы особенности рейтингового контроля при модульном обучении?
11. Назовите причины неудач в обучении и пути их устранения.
12. Вспомните формы тестовых заданий и требования к каждой из них.
13. Перечислите характеристики тестовых заданий.
14. Назовите этапы разработки тестовых заданий.
15. Каковы методы оценки критериев качества теста?

Литература

1. **Ожегов С.И.** Толковый словарь языка / РАН. Институт русского языка им. В.В.Виноградова. — 4-е изд., дополнение / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. — М.: Азбуковник, 1997. — 944 с.
2. **Беспалько В.П.** Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. — М.: Педагогика, 1989. — 192 с.
3. **Оконь В.** Введение в общую дидактику / Пер. с пол. Л.Г.Кашкуревича, Н.Г.Горина / В. Оконь. — М.: Высш. шк., 1990. — 382 с.
4. Педагогика: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / Ю.К.Бабанский, В.А.Сластенин, Н.А. Сорокин и др.; Под ред. Ю.К.Бабанского. — 2-е изд., доп. и пераб. — М.: Просвещение, 1988. — 479 с.
5. **Щукина Г.И.** Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г.И. Щукина. - М.: Педагогика, 1988. - 208 с.
6. **Бабанский Ю.К.** Оптимизация учебно-воспитательного процесса: (Метод. основы) / Ю.К. Бабанский. — М.: Просвещение, 1982. — 192 с.
7. Педагогика и психология высшей школы / Отв. ред. С.И.Самыгин. — Ростов н/Д.: Феникс, 1998. — 544 с.
8. **Лаврентьева Н.Б.** Педагогические основы разработки модульной технологии обучения / Н.Б. Лаврентьева. — Барнаул: Изд-во Алт. ГТУ, Алт.АЭП, 1998. — 252 с.
9. **Лернер И.Я.** Качество знаний учащихся. Какими они должны быть? / И.Я. Лернер. — М.: Знание, 1978. — 47 с.
10. Модульно-рейтинговая технология обучения (опыт применения в вузе и средней школе). — Барнаул: Мзд-во Алтайского гос. ун-та, 1993.
11. **Красильникова В.А.** Технология оценки качества обучения. / В.А. Красильникова. — М.: Издательский центр НОУ ИСОМ, 2003. — 46 с.
12. **Чельшкова М.Б.** Теория и практика конструирования педагогических тестов: Учеб. пособие / М.Б. Чельшкова. — М.: Логос, 2002. — 432 с.
13. **Гулидов И.Н.** Педагогический контроль и его обеспечение: Учебное пособие / И.Н. Гулидов. — М.: ФОРУМ, 2005. — 240 с.

Тема 10. ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ

10.1. Самостоятельная учебная деятельность, ее виды. Уровни самостоятельной работы

Одним из самых доступных и проверенных практикой путей повышения уровня подготовки обучающихся, активизации их в процессе обучения является соответствующая организация самостоятельной учебной работы (СУР).

В психолого-педагогической литературе дефиниция **«самостоятельная учебная работа»** рассматривается как: *метод; средство; организационная форма обучения; средство вовлечения обучающихся в учебную работу, для которой характерно наличие четко сформулированной задачи; средство организации и выполнения обучающимися определенной учебной деятельности* и др. (Н.В. Басова, В.К. Буряк, С.И. Векслер, В.А. Далингер, В.К. Дьяченко, П.И. Пидкасистый, И.П. Подласый, М.И. Портнов, М.Н. Скаткин, А.Ю. Уваров, И.Э. Унт, А.В. Усова и др.). Таким образом, изучение литературы по исследуемой проблеме позволяет сделать вывод о том, что трактовка понятия **«самостоятельная учебная работа»** в настоящее время не исчерпывается единым определением.

В настоящее время в образовательных учреждениях наметилась тенденция увеличения объема часов на самостоятельную работу обучающихся, которая направлена на конечный результат. Исследования показывают, что для ее успешного осуществления необходимо формировать готовность у обучающихся к этой деятельности. На наш

взгляд, **самостоятельная учебная работа обучающихся** определяется их готовностью самостоятельно и целенаправленно решать различные педагогические задачи при сохранении своего здоровья (физическая, психическая, социальная составляющие). Это позволяет обучающимся включаться в активную и управляемую учебно-познавательную деятельность различной структуры. Кроме того, у обучающихся в процессе СУР отчетливо проявляется **целевая установка** – готовность к достижению поставленной цели (результата) – формирование компетентности по данной области знаний.

Дидактическая сущность СУР обучающихся состоит в том, что она представляет собой психологические и логические методы организации учебно-познавательной деятельности обучающихся, имеющей целью решение определенных образовательных задач.

Самостоятельная учебная работа обучающихся рассматривается в целом как деятельность и представляет собой многостороннее, полифункциональное влияние. Она имеет не только учебное, но и личностное и социальное значение. Самостоятельная работа обучающихся может служить основой перестройки их позиций в педагогическом процессе. Структура самостоятельной учебной работы представлена на рис. 66.

В структуру самостоятельной работы студентов входят два контура: *внешний и внутренний*. Внешний контур образуют педагогические и организационные условия, функции СУР, принципы ее построения и программа ориентировочных, исполнительских и контрольных действий. Его элементы служат основой для построения СУР. Внутренний контур включает следующие элементы: мотивацию, цели, содержание, методы, средства, организационные формы, контроль, результат, анализ, коррекция и прогноз. Внутренний контур предназначен для координации СУР обучающихся в учебное и внеучебное время. Каждый из вышеназванных элементов СУР имеет свое предназначение и выполняет определенную роль. Все элементы СУР взаимосвязаны и взаимообусловлены. При построении СУР их необходимо учитывать в комплексе.



Рис. 66. Структура самостоятельной работы студентов

Как дидактическое явление самостоятельная работа представляет собой, с одной стороны, учебное задание, т.е. то, что должен выполнить обучающийся, объект его

деятельности, с *другой* – форму проявления соответствующих психических процессов (памяти, мышления, творческого воображения и др.), при выполнении обучающимся учебного задания, которое приводит его либо к получению совершенно нового, ранее неизвестного ему знания, либо к углублению и расширению сферы действия уже полученных знаний; с *третьей* – средство, которое:

- в каждой конкретной ситуации усвоения соответствует конкретной дидактической цели и задаче;

- формирует у обучающихся на каждом этапе его движения от незнания к знанию необходимый объем и уровень знаний, умений и навыков для решения определенного класса познавательных задач и соответствующего продвижения от низших к высшим уровням мыслительной деятельности;

- вырабатывает у обучающихся психологическую установку на самостоятельное систематическое пополнение своих знаний и выработку умений ориентироваться в потоке научной и общественной информации при решении новых познавательных задач;

- является важнейшим орудием педагогического руководства и управления самостоятельной познавательной деятельностью обучающегося в процессе обучения.

Основные **требования к организации самостоятельной деятельности обучающихся**:

1. Любая СУР на любом уровне самостоятельности имеет конкретную цель. Каждый обучающийся знает порядок и приемы выполнения работы.

2. Самостоятельная учебная работа соответствует психофизиологическим и познавательным возможностям обучающегося, а степень сложности удовлетворяет принципу постепенного перехода с одного уровня самостоятельности на другой. В педагогическом процессе используются результаты, выводы самостоятельной работы (внеурочное время).

3. Обеспечивается сочетание разнообразных видов самостоятельных работ и управление самим процессом работы.

4. Развивает познавательные способности, инициативу в принятии решения, творческого мышления. Поэтому, подбирая задания, надо свести к минимуму шаблонное их выполнение.

5. Содержание СУР, форма ее выполнения должны вызывать познавательный интерес и постоянную мотивацию у обучающихся выполнить работу до конца.

6. Самостоятельная учебная работа обучающихся организуется так, чтобы они вырабатывали навыки и привычку к труду.

7. Увлекательность самих форм, процесса и учебного материала, используемых на самостоятельной работе.

8. Необходимость использования межпредметных и междисциплинарных связей.

9. Добровольность и активность обучающихся в этой работе.

10. Использование в процессе СУР современных современных средства информатизации образования.

Исходя из названных выше требований, предъявляемых к СУР, следует, что она представляет собой форму деятельности по индивидуальным планам, дополняющим, расширяющим и углубляющим знания, получаемых обучающимися в аудиторное и внеаудиторное время при подготовке к занятиям.

Исследования ученых педагогов и психологов позволяют условно выделить **четыре уровня** СУР обучающихся, соответствующие их учебным возможностям:

1. *Копирующие действия обучающихся по заданному образцу*, идентификация объектов и явлений, их узнавание путем сравнения с известными образцами. На этом уровне происходит подготовка обучающихся к самостоятельной учебно-познавательной деятельности.

2. *Репродуктивная деятельность по воспроизведению информации* о различных свойствах изучаемого объекта, в основном не выходящая за пределы уровня памяти.

Однако на этом уровне уже начинается обобщение приемов и методов учебно-познавательной деятельности, их перенос на решение более сложных, но типовых задач.

3. *Продуктивная деятельность самостоятельного применения приобретенных знаний для решения задач*, выходящих за пределы известного образца, требующая способности к индуктивным и дедуктивным выводам.

4. *Самостоятельная деятельность по переносу знаний при решении задач в совершенно новых ситуациях*, условиях по составлению новых программ принятия решений, выработки аналогового мышления.

Естественно, что **программа-максимум** для любого творчески работающего педагога – довести как можно больше обучающихся до четвертого уровня самостоятельности. Однако следует помнить, что путь к нему лежит только через три предыдущих уровня.

В соответствии с уровнем СУР обучающихся можно выделить *четыре типа самостоятельных работ*: **воспроизводящие; реконструктивно-вариативные; эвристические; творческие** (рис. 67). Каждый из вышеназванных видов СУР имеет свои дидактические цели. Рассмотрим кратко их содержание.

Воспроизводящие СУР по образцу необходимы для запоминания способов действий в конкретных ситуациях (признаков, понятий, фактов и определений), формирования умений и навыков и их прочного закрепления. Деятельность обучающихся при выполнении работ этого типа, строго говоря, не совсем самостоятельная, поскольку их самостоятельность ограничивается простым воспроизведением, повторением **действий по образцу**. Эти виды работ формируют фундамент самостоятельной деятельности обучающихся. Роль педагога состоит в том, чтобы каждому обучающемуся определить оптимальный объем работы.



Рис. 67. Типы самостоятельной учебной работы

Самостоятельная учебная работа реконструктивно-вариативного типа позволяет на основе полученных ранее знаний и данной педагогом общей идеи найти самостоятельно конкретные способы решения задач применительно к данным условиям задания. СУР этого типа приводят обучающихся к **осмысленному переносу знаний в типовые ситуации**, учат анализировать события, явления, факты, формируют приемы и методы познавательной деятельности, способствуют развитию внутренних мотивов к познанию, создают условия для развития мыслительной активности обучающихся, формируют основания для дальнейшей творческой их деятельности.

Эвристическая СУР формирует умение и навыки поиска ответа за пределами **известного образца**. Как правило, обучающийся определяет сам пути решения задач и находит его. На данном уровне продуктивной деятельности формируется творческая личность обучающегося. Постоянный поиск новых решений, обобщение и систематизация полученных знаний, перенос их в совершенно нестандартные ситуации делают знания обучающегося более гибкими и мобильными, вырабатывают умения, навыки и потребность самообразования. Существуют следующие виды эвристических СУР: самостоятельное объяснение; анализ демонстрации, явления, реакции; строгое обоснование выводов с помощью аргументов или уравнений и расчетов.

Творческая СУР позволяет обучающимся получать принципиально новые для них знания, закрепляет новыми навыками самостоятельного поиска знаний. Психологи считают, что умственная деятельность обучающихся при решении проблемных,

творческих задач во многом аналогична умственной деятельности творческих и научных работников. Задачи этого типа – одно из самых эффективных средств формирования творческой личности.

По форме организации СУР делится на **индивидуальные, фронтальные и групповые.**

В практике обучения каждый тип СУР представлен большим разнообразием видов работ, используемых педагогом в системе учебных и внеучебных занятий. Перечислим наиболее распространенные и эффективные из них (рис. 68):

1. **Работа с книгой:** а) работа с текстом и графическим материалом учебника; б) работа с первоисточниками, справочниками и научно-популярной литературой, конспектирование и реферирование прочитанного.

2. **Упражнения:** а) тренировочные, воспроизводящие упражнения по образцу; б) реконструктивные упражнения; в) составление различных задач и вопросов и их решения; г) рецензирование ответов других обучающихся, оценка их деятельности на занятии; д) различные упражнения, направленные на выработку практических умений и навыков.

3. **Решение разнообразных задач и выполнение практических и лабораторных работ.**

4. **Написание курсовых и дипломных работ.**

5. **Подготовка докладов и рефератов.**

6. **Выполнение индивидуальных и групповых заданий в связи с экскурсиями и наблюдениями в природе.**

7. **Различные проверочные самостоятельные работы, контрольные работы, диктанты, сочинения.**

8. **Домашние лабораторные опыты и наблюдения.**

9. **Техническое моделирование и конструирование.**

10. **Работа в среде Интернет.**

Большая часть перечисленных видов СУР может быть составлена для различных уровней самостоятельной продуктивной деятельности обучающихся, т.е. отнесена к каждому из четырех перечисленных выше типов СУР.



Рис. 68. Виды работ, выполняемых в процессе самостоятельной учебной деятельности

Многообразие видов СУР исключает рецептурные указания к их проведению. Однако любая работа должна начинаться с осознания обучающимися цели действия и способов действий. От этого во многом зависит эффективность СУР.

Изучение педагогического опыта показывает, что одним из главных признаков, отличающим уровень мастерства педагогов, является умение применять в работе разнообразные, дополняющие друг друга СУР, которые учитывают учебно-познавательные возможности обучающихся.

Организация и проведение СУР связана с **определенной группой недостатков**. Выделим наиболее часто встречающиеся в педагогической практике:

- нет системы в организации СУР, они случайны и по содержанию, и по количеству, и по форме;
- уровень предлагаемой самостоятельности не соответствует учебно-познавательным возможностям обучающегося;
- слабо выражен индивидуальный подход в подборе дидактического обеспечения (учебный материал, задания и др.);
- самостоятельные работы однообразны, их продолжительность не оптимальна для данной группы (класса).

Роль СУР в настоящее время возрастает также в связи с изменением целей обучения, его направленностью на формирование навыков целенаправленной творческой деятельности, с широким использованием средств информатизации образования в педагогическом процессе, а также в связи с реализацией дистанционного обучения в образовательных учреждениях.

10.2. Функции самостоятельной учебной работы обучающихся

Самостоятельная учебная работа в деятельности обучающихся выполняет следующие **функции**:

1. Содействовать оптимальному усвоению учебного материала.
2. Обеспечивать развитие у обучающихся интеллектуальных, природных и духовных способностей.
3. Способствовать овладению методами современной учебно-познавательной деятельности.
4. Развивать у каждого обучающегося потребность в самообразовании в саморазвитии и непрерывном самосовершенствовании.

Так как самостоятельная учебная работа носит деятельностный характер, то в ней выделяются все составляющие динамической модели **учения** (рис.54): мотивация; постановка целей; создание условий, необходимых для осуществления СУР; разработка программы ориентировочных, исполнительских и контрольных действий; реализация принятого решения; контроль и оценка результатов по определенным нормам, критериям, стандартам. Процесс обучения в условиях СУР включает уяснение содержательной учебной информации и ее обработка, контроль усвоения знаний и т.д. Соответственно, в процессе СУР поэтапно и последовательно реализуются ее цели.

Уяснение и обработка содержательной учебной информации связана с некоторыми факторами: а) организация уяснения ее содержания путем «сообщения готового знания» в условиях СУР реализуется только в виде изучения текстов учебников, учебных пособий, записей лекций и т.д.; б) организация уяснения содержательной учебной информации путем выведения ее из общих положений реализуется в условиях СУР через выполнение соответствующих заданий на выведение из общих положений определенных данных на аудиторных занятиях (или извлеченных также самостоятельно из текстов) конкретных знаний; в) организация уяснения содержательной учебной информации путем самостоятельного поиска реализуется через решение проблемных задач на обнаружение закономерностей, нахождении принципов решения задач и т.д., при наличии наведений, подсказок, косвенных указаний для обучающихся, которые

представлены в соответствующих методических материалах и рекомендациях для организации самостоятельной учебной работы обучающихся.

Овладение методами и видами СУР происходит на лекциях, практических и семинарских занятиях.

Лекция должна содержать предпосылки для организации СУР обучающихся: а) отсылки их к литературе по ряду вопросов; б) рекомендации новейших книг и статей из журналов по рассмотренной теме; в) изложение спорных проблем данной науки или научного направления. Проблемная постановка вопросов в лекции может означать: 1) постановку таких вопросов, которые недостаточно рассмотрены в учебнике и поэтому требуется привлечение дополнительной литературы; 2) постановку перед обучающимися таких проблем данной науки, которые еще находятся в стадии теоретической разработки, т.е. введение обучающегося в творческую лабораторию науки. Такая постановка проблем необходима с целью повышения и активизации интереса обучающегося к научному поиску истины.

Семинарские занятия призваны развивать у обучающихся самостоятельность мышления, умение делать выводы, прививать навыки публичного выступления и т.д. В основном практикуют две формы проведения занятия: а) свободный опрос; б) реферативно-докладной метод. Главное в проведении семинара состоит в том, чтобы стиль руководства ими побуждал обучающихся к углубленной СУР, к тому, чтобы обучающиеся приучались самостоятельно находить, анализировать, отбирать, структуризировать содержательную учебную информацию и систематически логически ее излагать, делать самостоятельные обобщения и выводы теоретического или практического характера. В этом плане на семинаре должно быть больше выступлений оценочного характера и различных форм дискуссионной работы. Следует целенаправленно работать с теми вопросами, которые имеются в учебнике в конце параграфа

При **чтении литературы** рекомендуется делать следующие виды записей: а) простой и развернутый план; б) выписки; в) тезисы; г) заметки; д) конспект.

Наиболее сложным является **составление конспекта**, так как законспектированный материал надолго остается в памяти и легко воспроизводится при перечитывании. При любом виде записей надо уметь, прежде всего, выписать так называемый паспорт книги, куда входят следующие сведения: фамилия и инициалы автора, название книги, место, название издательства и год издания, количество страниц.

Простой план – более или менее подробный и систематический перечень вопросов, изложенных в данном источнике.

Развернутый план отличается большей детализацией: по каждому вопросу дают краткое изложение, его содержание или выводы из прочитанного в источнике.

Выписки представляют собой точные выдержки из текста (цитаты, цифровой материал, формулы). Их делают с обязательной ссылкой на номера страниц источника и заключают в кавычки.

Тезисы – краткие, сжатые формулировки основных положений прочитанного материала.

Заметки – собственные мысли, впечатления или замечания, вызванные размышлениями над прочитанным.

Конспект – сжатое, связанное и последовательное изложение своими словами существенного содержания текста. В конспекте используются и план, и выписка, и тезисы.

Одной из распространенных форм СУР является написание реферата. Он представляет собой логически законченное повествование об одной или нескольких актуальных, связанных между собой идей. Выбор темы реферата обучающимся осуществляется с учетом его интересов и способностей. Обобщенная структура его выглядит следующим образом:

- I. Введение.
- II. Основная часть (глава первая, вторая, третья и т.д.).
- III. Заключение.
- IV. Список литературы.

Во введении обосновывается актуальность, цели, задачи и методы исследования, дается краткий анализ литературы по данной теме. В основной части на основе анализа литературы и опытных работ раскрывается решение поставленной цели и задач. В заключении формулируются краткие обоснованные выводы по итогам работы. Объем реферата устанавливается педагогом. Реферат оформляется следующим образом: титульный лист, план, введение, основная часть, заключение, список использованной литературы [2, 5 и др.].

10.3. Условия успешности самостоятельной учебной работы

Соотношение времени, отводимого на аудиторную и самостоятельную работу, составляет во всем мире 1:3,5. Это обосновывается огромным дидактическим потенциалом (развитие постоянного интереса и мотивации к познавательной деятельности, овладение процессами познания, формирование познавательных способностей, углубления и расширения знаний и т.д.) и необходимостью достижения цели – развитие умений самостоятельно учиться.

Для организации самостоятельной учебной работы **кафедра разрабатывает:**

1. Системы заданий для СУР по различным областям знаний;
2. Темы рефератов, докладов, направления проведения научно-исследовательской работы студентов;
3. Инструкции и методические указания для выполнения СУР;
4. Темы курсовых работ, курсовых и дипломных проектов;
5. Списки обязательной и дополнительной литературы.
6. Организация контроля.

Условиями результативной самостоятельной учебной работы являются: ее мотивированность; четкая постановка познавательных целей и задач; знание обучающимися способов осуществления СУР, алгоритмов и методов; четкое определение объема работы, формы отчетности, сроков представления результатов; определение видов консультаций: установочные, тематические: проблемные; введение критериев оценки качества СУР, отчетности и др.; виды и формы контроля (контрольные работы, семинары, коллоквиумы, зачеты и др.); комплексный подход к организации СУР по всем формам аудиторной работы; качественное дидактико-методическое обеспечение (рабочие тетради, книги для чтения, хрестоматии, справочники, словари, энциклопедии, компьютерная поддержка по различным областям знаний и др.); наличие специализированных помещений (для работы больших и малых групп, индивидуальной работы и др.); создание особого расписания (сдвоенных и строенных уроков (занятий), свободного дня работы в библиотеке и т.д.); профессиональная готовность педагогов к проведению СУР; обеспечение образовательных учреждений современными средствами информатизации образования; умение обучающихся работать с основными источниками информации; сформированность у обучающихся организационно-управленческих умений осуществления самостоятельной учебной работы.

В процессе выполнения самостоятельной учебной работы необходимо проведение следующих мероприятий:

1. Диагностирование обучающимся собственной познавательной потребности в расширении, углублении совокупности знаний, получаемых в образовательном учреждении.
2. Установление собственных интеллектуальных, личностных и физических возможностей, в частности объективная оценка свободного от посещения образовательного учреждения времени.

3. Определение цели СУР – ближайшей и отдаленной.
4. Самостоятельный выбор обучающимся объекта изучения и его обоснование для себя.
5. Разработка конкретного плана, долгосрочной и ближайшей программы СУР.
6. Утверждение форм и времени самоконтроля.
7. Прогнозирование дальнейших путей совершенствования самостоятельной учебной работы обучающихся.

10.4. Индивидуализация и активизация самостоятельной учебной работы

В странах Западной Европы и США проблема СУР обучающихся решается в основном в рамках индивидуализации обучения. Основное внимание переносится с фронтальных занятий на индивидуальную или групповую работу и др.

По мнению американских и английских дидактов самостоятельная учебная работа – самоуправляемая учебная деятельность, тогда как виды учебной работы, управляемые другими, являются прямой ее противоположностью.

Объем СУР может быть различным (от выполнения краткосрочного задания до самостоятельного усвоения целого факультативного курса). Практикуется самостоятельное использование различных источников пополнения знаний, в том числе и ресурсов Интернет, вне образовательного учреждения. В некоторых случаях обучающиеся освобождаются от занятий сроком на 6 недель для самостоятельного выполнения «проектного» задания. В результате такой работы составляется отчет, представляемый родителям и педагогам.

Типология заданий разнообразна, но все они предполагают достижение обучающимися поставленной перед ними цели. Преобладают работы по выбору, индивидуально инструктируемая работа, подготовительная, семинарская (обучающихся знакомят с результатами своей работы) и «поисковые» работы по развитию специальных способностей (работа по своему плану).

Индивидуализация самостоятельной учебной работы предполагает: а) аудиторские занятия должны обеспечить безусловное выполнение некоторого минимума СУР всеми обучающимися; предусмотрено усложнение для лучших; б) необходимость регулярного контроля успешности выполнения СУР и индивидуальных консультаций; в) разработку четких методических указаний по ее выполнению. Обучающимся младших курсов следует дать график СУР, а старшекурсники должны составить план работы самостоятельно; г) пакет домашних заданий должен содержать весь объем заданий, перечень всех знаний, умений и навыков, совокупность требований, оценок; выдачу пакета в начале семестра с указанием предельных сроков выполнения; д) определение исходного уровня обученности обучающихся, осуществления педагогической диагностики и индивидуализированных заданий; е) задания для СУР должны включать обязательно для всех базовую часть и факультативную (рекомендательную) для более подготовленных; з) наиболее успешным обучающимся рекомендуется участвовать в научно-исследовательской работе студентов.

Активизация самостоятельной учебной работы предполагает:

1. Обучение методам СУР: задание временных ориентиров выполнения задания для выработки умений, планировать временные затраты самостоятельно.
2. Убедительная демонстрация СУР для успешного овладения профессиональными знаниями, умениями и навыками.
3. Проблемное изложение содержательной учебной информации, воспроизводящее типичные способы реальных рассуждений, используемых в науке и технике.
4. Применение операциональных формулировок законов и определений с целью установления однозначных связей теории и практики.

5. Применение методов активного обучения (анализ конкретных ситуаций, дискуссия, групповая и парная работа, коллективное обсуждение трудных вопросов, деловые игры, проекты и т.д.).

6. Разработка и ознакомление обучающихся со структурно-логическими схемами учебной дисциплины, ее разделов и тем, применение видеоряда.

7. Выдача обучающимся методических указаний, разработок, содержащих подробный алгоритм, постепенное уменьшение разъяснений с целью приучения обучающихся к самостоятельности.

8. Разработка комплексных учебных пособий для СУР, содержащих теорию, методические указания, задачи для решения.

9. Создание методических пособий междисциплинарного характера, с указанием практической значимости различных тем и разделов.

10. Индивидуализация СУР.

11. Внесение затруднений в типовые задачи, выдача задач с избыточными и недостающими данными, включение задач повышенной трудности.

12. Постановка перед аудиторией контрольных вопросов после каждой лекции.

13. Чтение фрагмента лекции (15-20 мин) обучающимися после предварительной подготовки с помощью педагога.

14. Присвоение наиболее продвинутым обучающимся статуса «обучающийся-консультант».

15. Разработка и внедрение коллективных методов обучения.

16. Проектирование и создание современных средств информатизации для обучения в условиях СУР (формирование знаний, самоконтроль и т.д.).

Организационные формы самостоятельной учебной работы студентов

Следует выделить *две основные формы СУР*:

1) традиционная, которая протекает в произвольном режиме, вне аудитории, в удобное для обучающегося время;

2) аудиторная самостоятельная учебная работа под контролем педагога, в условиях которой обучающийся имеет возможность получить немедленно консультацию у педагога.

Реализация ее вызвала серьезные трудности, так как не была создана теоретико-методологическая база. В работе [3] описываются особенности второй формы, реализуемой в Санкт-Петербургском техническом университете. Опыт работы вуза заслуживает внимания.

Для проведения СУР под контролем педагога разработана традиционная методика СУР, обозначенная С2 и СУР, контролируемая аудиторную самостоятельную работу – С1. Занятия в форме СУР под контролем педагога занимают промежуточное положение между традиционными аудиторными занятиями и С2.

На С1 информацию обучающиеся добывают сами, пользуясь рекомендованными источниками. Педагог присутствует на занятии, оказывает методическую и консультационную помощь, организует и контролирует деятельность обучающихся. Консультации ведутся индивидуально, в особо сложных случаях – для всех.

Разработчики предлагают следующие формы С1:

1. Изучение отдельных разделов учебной дисциплины при наличии учебника, учебники в режиме 1 часа лекции заменяются 0,5 часа С1 и 0,5 часа С2. Форма контроля традиционная.

2. Интенсификация обучения достигается за счет раздаточного учебного материала. Рекомендуются использовать для специальных и узкоспециальных дисциплин, вместо 1 часа лекции 1 час С2. Объем раздаточного учебного материала 5-8 страниц машинописного текста на каждую сокращенную лекцию. Контроль традиционный: консультации, индивидуальные задания, зачет и экзамен.

3. Изучение теории по учебной и научной литературе при выполнении расчетных заданий, рефератов и курсовых проектов. При этом 1 час С2 заменяется на 0,5 часа С1 и 0,5 часа С2. Формы контроля: зачет, защита заданий, рефератов и проектов.

4. Подготовка к лабораторным работам и оформление отчетов непосредственно на рабочем листе под руководством педагога. Имеются специальные методические разработки с указанием для студентов. Распределение времени: 1 час С2 заменяется на 0,5 часа С1 плюс 0,5 часа С2.

5. Индивидуальное выполнение лабораторных работ. При этом вместо 1 часа аудиторных занятий планируется 0,5 часа С1 и 0,5 часа в лаборатории или, оставив число часов в лаборатории неизменным, замена 1 часа С2 на 1 час С1.

6. Изучение новейшей техники по описаниям (на рабочих листах в вузе или предприятии) с консультациями педагога. Из лекционного курса убирается описательная часть. При этом 1 час лекции заменяется на 1 час С1.

7. Аудиторное проектирование под руководством педагога в специальной аудитории, оснащенной компьютерной техникой и средствами САПР. Вместо 1 часа С2 планируется 1 час С1.

8. Применение технических средств обучения и автоматизированных обучающих систем для активного контроля результатов С1. Затраты труда педагога учитываются в разделе методическая работа индивидуального плана.

9. Информатизации образования с целью углубления знаний по данной предметной области. Для общенаучных и общинженерных дисциплин перспективно применение пакетов прикладных программ с элементами обучения и целостных компьютеризированных курсов.

10. Активные методы обучения: деловая игра, дискуссия, подготовленные студентами семинары, лекции и др.

Пути дальнейшего совершенствования самостоятельной учебной работы студентов

В настоящее время деятельность вузов направлена на совершенствование СУР, увеличение ее удельного веса. Наибольшее внимание заслуживает организация СУР на младших курсах. Можно выделить ряд предложений, рекомендаций, уже сложившихся направлений: организация индивидуальных планов обучения с привлечением студентов к НИРС, к реальному проектированию по заказам предприятий; включение СУР в учебные планы и расписание занятий с организацией индивидуальных консультаций на кафедрах; создание комплекса учебных и учебно-методических пособий для выполнения СУР; разработка интегрированных межкафедральных СУР; модульно-рейтинговый контроль СУР; ориентация лекционных курсов на СУР; коллегиальные отношения педагога и обучающегося; разработка заданий, предполагающих нестандартные задания; индивидуальные консультации педагога и пересчет его индивидуальной нагрузки с учетом СУР; проведение занятий, предполагающих предварительную самостоятельную работу обучающихся по конкретной теме учебной дисциплины.

10.5. Самообразование в процессе обучения

Самообразование – самостоятельная целенаправленная познавательная деятельность, управляемая самой личностью; приобретение систематических знаний в какой-либо области науки, техники, культуры, политической жизни и т.п.[4, 306-307].

Основными *характеристиками самообразования* считаются: свободный выбор круга проблем; самостоятельная работа с различными источниками информации; подвижный объем знаний, ограниченный степенью интереса к избранному предмету.

В основе такой умственной работы лежат личные склонности, непосредственные интересы, которые обусловлены, в конечном счете, социальными, экономическими и культурными потребностями. Самообразование – одно из средств самовоспитания.

Основные виды самообразования: общее, специальное (профессиональное) политическое.

Основная форма самообразования – изучение научной, научно-популярной, учебной, художественной и другой литературы, участие в научно-исследовательской работе. Источниками самообразования служат также прослушивание лекций, участия в различного уровня конференций, докладов, концертов, фонозаписей, консультаций специалистов, просмотр спектаклей, кинофильмов, посещение музеев, выставок и др.

Самообразование всегда имело целью получение квалификации или повышение образовательного уровня. Направленность на развитие личности, раскрытие способностей человека, творческого потенциала, самовыражение, реализацию его духовных интересов обуславливает особую значимость самообразования.

Важную роль в формировании навыков самообразования играет школа. Самообразование – обязательный компонент современного обучения. Оно может развиваться как сопутствующее обучение, расширяя, дополняя, углубляя изучаемый в образовательном учреждении материал, а может быть автономным по отношению к обучению, включаясь в изучение новых, не представленных в учебном заведении курсов.

Самообразование, обогащая учение, находит в нем поддержку, апробируя самостоятельно полученные знания, систематизирует их. Обучение дает возможность обогатить самообразование коллективным поиском, снять некоторые трудности самостоятельного познания. Развиваясь в системе обучения, самообразование получает новые стимулы для своего утверждения.

Навыки самообразования вырабатываются в первую очередь в процессе проведения различных видов самостоятельной учебной работы обучающихся, предусмотренных образовательными программами. Развитию навыков самообразования способствуют внеаудиторные занятия в различных кружках, клубах, лекториях, техническое творчество, опытническая работа, участие в НИРС и др.

Навыки самообразования, полученные в школе, углубляются и совершенствуются в процессе учебной работы в средних специальных и высших учебных заведениях. Важную роль в этом, помимо самостоятельной работы с учебной и научной литературой, играют занятия в научных студенческих обществах и конструкторских бюро, участие в исследовательских экспедициях и др.

Самообразование является *составной частью системы непрерывного образования*. Оно выступает как связующее звено между базовым образованием (общим и профессиональным) и периодическим повышением квалификации, переподготовки специалистов.

Воспитание потребности в самообразовании находится в прямой зависимости от авторитета конкретной специальности. Педагог нередко воспринимается не только как преподаватель определенного учебного предмета, но и как воспитатель в широком смысле слова, оказывающий большое влияние на людей.

Особую область специальное самообразование составляет и педагогическое самообразование. В процессе совершенствования общей культуры и профессиональных знаний путем самообразования изучаются вопросы педагогики, психологии, теории управления, методики учебного предмета, общей культуры и др.

Успех самообразования в современных условиях зависит от следующих факторов:

1. Осознания человеком персональной необходимости в приобретении дополнительных знаний как средства самообеспечения возможности переквалификации и придания этому личного смысла.

2. Обладания человеком необходимым умственным развитием, способностями усматривать в науке, производстве, экономике и жизненных ситуациях вопросы (проблемы), формулировать их, предусматривать и планировать исследовательские шаги поиска ответа на них, их решения.

3. Умения мобилизовать, активизировать знания, способы деятельности из числа уже усвоенных, отбирать из них необходимые для решения вставшей проблемы, соотносить их с условиями решаемой задачи, делать выводы из изученных фактов.

4. Наличие страстного желания решать проблему (задачу), найти ответ на возникший вопрос, нацелить себя, если это необходимо, на переквалификацию и в свете этой задачи познать новое, привлекая для этого различные источники информации.

5. Участие в научно-теоретических, практических и методических конференциях, семинарах, а также в проведении научно-исследовательских работ в своей профессиональной области..

Перед образовательными учреждениями возникают соответствующие проблемы: а) как создать у человека наравне с получением формального образования, стимулирующую самообразование информационно-образовательную среду; б) какими умениями и навыками самообразовательной деятельности следует его научить; в) как научиться в соответствии со своими интересами и индивидуальным темпом обучения самостоятельно пользоваться разнообразными источниками информации (от традиционных печатных и устных до современных средств информатизации), чтобы навсегда овладеть этими знаниями; г) как совершенствовать умения самообразования в условиях меняющихся ориентиров на рынке труда.

Главным условием и средством формирования опыта самообразовательной деятельности человека является специальным образом организованный педагогический процесс, а мероприятия, осуществляемые педагогами по личной инициативе вне рамок этого процесса, играют лишь вспомогательную роль.

Основные компоненты готовности человека к самообразованию:

1) наличие эмоционально-личностного аппарата самообразования, который влияет на систематичность и последовательность осуществления процесса самообразовательной деятельности;

2) система знаний и умений, отражающих меру интеллектуального развития личности;

3) обобщенные умения личности целенаправленно работать с основными источниками информации;

4) организационно-управленческие умения.

5) сформированность психологических качеств, необходимых для самообразования (целеустремленность, настойчивость, работоспособность и др.).

Вопросы для самопроверки

1. Как определяется в дидактике самостоятельная учебная работа?

2. Охарактеризуйте самостоятельную учебную работу как средство обучения.

3. Назовите основные требования к организации самостоятельной учебной работы.

4. Выделяют четыре уровня самостоятельной продуктивной деятельности.

Назовите и охарактеризуйте их.

5. Каковы формы и типы самостоятельной учебной работы, цели этих типов?

6. Перечислите наиболее распространенные виды самостоятельной учебной работы.

7. Какие недостатки самостоятельной учебной работы встречаются чаще всего?

8. Назовите функции и стороны самостоятельной учебной работы на лекциях, семинарах.

9. Назовите условия успешности самостоятельной учебной работы.

10. Как можно индивидуализировать самостоятельную учебную работу?

11. Какими способами активизируется самостоятельная учебная работа?

12. Проанализируйте и опишите особенности аудиторной самостоятельной учебной работы под руководством педагога, исходя из опыта работы Вашего вуза и Санкт-Петербургского технического университета.

13. Перечислите возможные пути совершенствования самостоятельной учебной работы.
14. Сформулируйте определение самообразования и сопоставьте с определением самостоятельной учебной работы.
15. От чего зависит успех самообразования в современном обществе?
16. Каковы основные компоненты готовности человека к самообразованию?

Литература

1. Педагогика: Учеб. пособие / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Высшее образование, 2007. – 430 с.
2. **Байкова Л.А.** Педагогическое мастерство и педагогические технологии: Учеб. пособие / Под ред. Л.К.Гребенкиной, Л.А.Байковой. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 256 с.
3. **Кузьмина Н.В.** Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.
4. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт. / Гл. ред. В.В.Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1999. – Т.2. – 672 с.
5. **Егоров В.В.** Организация и технология научного исследования / В.В. Егоров, Э.Г. Скибицкий. – Новосибирск: ОАО «новосибирское книжное издательство», 2006. – 426 с.
6. **Басова Н.В.** Педагогика и практическая психология / Н.В. Басова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2000. – 416 с.

11.1. Планирование и организация научно-исследовательской и научно-экспериментальной работы в образовательном учреждении

Изменения социально-экономической ситуации в стране требует от образовательных учреждений творческого подхода к процессу повышения качества подготовки обучающихся. Для того чтобы учебное заведение выполняло эту миссию, необходимо создать организационно-педагогические условия, которые бы узаконили педагогическое творчество и направили его через связь педагогической науки и практики образования.

Проведенные исследования позволили выявить, какие задачи образовательное учреждение может решать с помощью науки, и какие услуги наука может предложить образовательному учреждению. К таким **услугам** относятся:

- обоснование, объяснение и проверка на полезность создаваемых практиками-педагогами образовательных инноваций;
- прогнозирование развития образовательного учреждения (структура, направления деятельности, виды образовательных услуг и др.);
- проведение независимой экспертизы качества образования, обеспечиваемого образовательным учреждением;
- проектирование и конструирование мониторинга динамики развития образовательного учреждения и педагогического коллектива;
- информирование педагогического коллектива о результатах психолого-педагогических исследований;
- внедрение инноваций в педагогический процесс образовательного учреждения и оценка их полезности;
- разработка научно-методического сопровождения педагогических инноваций;
- повышение квалификации педагогов в области методологии и технологии исследовательской деятельности;
- проведение локальных изысканий конкретных педагогических проблем, возникающих в данном образовательном учреждении;
- консультирование по текущим проблемам образовательного учреждения [2].

Результативность осуществления научно-исследовательской и научно-экспериментальной деятельности в образовательном учреждении обеспечивается при выполнении следующих условий:

- их цели и задачи органично вытекают из реально существующих в практике образовательного учреждения противоречий и направлены на их разрешение;
- выполнение исследовательских функций педагогами-практиками имеет нормативно-правовое обеспечение;
- педагоги имеют достаточно высокую инновационную готовность;
- руководство образовательного учреждения способно выполнять менеджерские функции по отношению к организации и проведению научного изыскания;
- научное руководство процессом изысканий осуществляется квалифицированным ученым-исследователем;
- высокий уровень методолого-теоретического, материально-технического и финансового обеспечения проведения научно-исследовательской и научно-экспериментальной работы.

Схематично организацию научно-исследовательской и научно-экспериментальной работы в образовательном учреждении можно представить следующим образом (рис. 69).

При планировании научно-исследовательской работы (НИР) в образовательном учреждении особое внимание следует уделить анализу условий ее проведения. К таким условиям относятся: *мотивационное, кадровое, материально-техническое, научно-методическое, дидактическое, финансовое, организационное, нормативно-правовое и информационное виды обеспечения*. Они должны учитываться в комплексе.



Рис.69. Обобщенная схема научно-исследовательской и научно-экспериментальной работы в общеобразовательном учреждении

Из вышесказанного следует, что планирование НИР в образовательном учреждении должно осуществляться в комплексе с системой информационной и методической работ.

Для проведения НИР в образовательном учреждении составляется план-график с учетом вышеназванных условий и вида выполняемых работ. На основе плана разрабатывается график его выполнения (планирование выполнения каждой задачи во времени) (рис. 70).

План-график сроков и этапов выполнения экспериментальной работы в образовательном учреждении

№ п.п.	Мероприятия	Руководитель	Исполнители	Сроки		Отчетный документ	Отметка о выполнении
				Начало	Конец		

Руководитель эксперимента

(ФИО)

Дата

Рис.70. Форма плана-графика выполнения научно-экспериментальной работы в образовательном учреждении

Организатор научно-исследовательской работы в образовательном учреждении должен решать следующие **основные задачи**:

1. Освоить самому методологию и методику научно-исследовательской и научно-экспериментальной работы.
2. Обучить технологии проведения научного исследования педагогические кадры данного образовательного учреждения, которые будут привлечены к НИР.

3. На сугубо добровольной основе сформировать коллектив исследователей из числа педагогических работников образовательного учреждения.

4. Спланировать весь комплекс научных исследований, необходимых для данного учебного заведения на данном этапе.

5. Оказать помощь и спланировать индивидуальные исследования каждого участника научного коллектива.

6. Обеспечить мониторинг выполнения всех планов.

8. Спланировать и организовать внедрение полученных результатов в деятельность своего образовательного учреждения.

9. Организовать различного вида обеспечение процесса НИР в образовательном учреждении.

10. Разработать документацию отчетности о результатах проведения НИР.

При решении вопросов организации научно-исследовательской и научно-экспериментальной работы руководитель определяет два возможных *пути*:

1. Взять готовый имеющийся материал по научным публикациям, по материалам имеющегося в стране передового педагогического опыта, адаптировать его и внедрить в свое образовательное учреждение.

2. Разработать самостоятельно инновацию и реализовать ее в своем образовательном учреждении.

Кроме того, руководитель определяет, в каких масштабах предполагается организовать научно-исследовательскую и научно-экспериментальную работу в образовательном учреждении. По мнению М.М. Поташника, можно выделить три стратегии:

1 **Стратегия локальных изменений.** Предполагает введение лишь отдельных инноваций, позволяющих повысить эффективность отдельных участников деятельности образовательного учреждения (применение деловых игр в обучении и т.д.). При выборе данной стратегии организатор научно-исследовательской и научно-экспериментальной работы должен работать лишь с отдельными педагогическими работниками, а общий план экспериментальной работы в образовательном учреждении будет состоять из отдельных *сравнительно разрозненных тем*.

2. **Стратегия модульных изменений.** Предполагает внедрение определенных комплексов нововведений, возможно не связанных или мало связанных между собой (введение нового предмета или новой специальности и т.д.). При выборе данной стратегии организатор научно-исследовательской и научно-экспериментальной работы должен создавать сравнительно небольшие исследовательские коллективы и осуществлять общее руководство их деятельностью. При этом план экспериментальной работы учебного заведения будет состоять из отдельных блоков – модулей по каждому направлению решаемых проблем.

3. **Стратегия системных изменений.** Предполагает полную реконструкцию образовательного учреждения, пересмотр всей его учебной и воспитательной деятельности и взаимосвязи всех участников работы (преобразование школы в гимназию и т. д.). При выборе данной стратегии в научно-исследовательскую деятельность должна быть включена значительная, если не большая часть педагогического коллектива, а план научно-экспериментальной работы должен представлять собой нечто единое целое. Каждая тема, включенная в этот план, должна быть направлена на решение вполне определенной задачи таким образом, чтобы вся совокупность тем и соответственно полученных по ним результатов достаточно полно отражали сущность поставленной проблемы (как преобразовать одно образовательное учреждение в другое) [13].

После определения стратегии планируемых изменений организатор формулирует общую единую тему научно-исследовательской или научно-экспериментальной работы в образовательном учреждении.

Существенной особенностью научной деятельности, которую должен всегда учитывать руководитель – это разный уровень подготовки членов исследовательского коллектива. Здесь должно работать правило: каждый участник исследовательского коллектива должен иметь самостоятельный участок научной работы – самостоятельную тему исследования, целиком за нее нести ответственность и самостоятельно распоряжаться её результатами, в том числе и публиковать их под своим именем.

После определения типа стратегии изменений организатор разрабатывает общую программу научно-исследовательской работы в образовательном учреждении как относительно короткий текстовый документ, в котором раскрываются общие цели и направления исследований

При разработке содержания научно-исследовательской и научно-экспериментальной работы в образовательном учреждении целесообразно руководствоваться теоретическими положениями, изложенными в работах следующих авторов: Ю.К. Бабанский, В.С. Безрукова, В.И. Загвязинский, Л.В. Занков, В.В. Краевский, И.Н. Кузнецов, И.Я. Лернер, А.М. Новиков, В.Ю. Огвоздин, Е. Сидоренко, М.Н. Скаткин, В.С. Черепанов, В.А. Штофф, Ярошевский В.Г. и др.

Примерная схема организации и проведения научно-исследовательской работы в образовательном учреждении показана на рис.71.

Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении

При проведении научно-экспериментальной работы осуществляются следующие мероприятия:

- проектирование и разработка последовательности действий, необходимых для проведения эксперимента;

- выбор методов математической статистики, в которых разрабатываются методики оптимизации планов экспериментаторов для оценки функции и параметров, выражающих зависимость между различными величинами.

Планирование эксперимента предполагает последовательность решения следующих вопросов (после формулировки цели, задачи и исходной гипотезы исследования):

1. Выбор объекта, используемого в качестве экспериментальной (а также контрольной) группы.

2. Выделение переменных, оказывающих существенное влияние на эксперимент (условия).

3. Выбор метода выравнивания не экспериментальных переменных.

5. Определение условий эксперимента и создание экспериментальной ситуации.

6. Подбор индикаторов и способов контроля протекания эксперимента.

7. Установление методов фиксации и проверки эффективности результатов.

План эксперимента должен включать:

- построение гипотезы, формулирование цели и задач эксперимента;

- создание программы эксперимента;

- определение места и времени проведения эксперимента и его объем;

- установление характеристик участвующих в эксперименте педагогов и обучающихся;

- описание материалов, используемых для эксперимента;

- разработка путей и способов фиксирования результатов исследования;

- описание методики проведения эксперимента и применение частных методов исследования;
- осуществление эксперимента;
- методику наблюдения, тестирования и т.п. в ходе эксперимента;
- описание методики обработки результатов (количественная и качественная обработка) эксперимента;
- обобщение, объяснение результатов, формулирование выводов;
- оформление полученных результатов эксперимента;
- определение сферы применения результатов эксперимента.

Опыт показывает, что наиболее сложным этапом эксперимента является разработка программы эксперимента. Для примера приведем программу эксперимента, разработанную **А. Сиденко** (рис. 72).

Подбор участников эксперимента (обучающихся) в практике осуществляется двумя *способами*:

- вычисляется средний балл по данной области знаний у предполагаемых участников эксперимента;
- по среднему значению выполнения теста на интеллект.

В научно-экспериментальную группу входят: педагог-предметник, психолог, эргономист, методист и др.

Разработка документации на проведение эксперимента

Для проведения эксперимента в образовательном учреждении необходимо провести ряд мероприятий. К ним можно отнести:

1. Отрабатывается **приказ** о проведении эксперимента в учреждении. **Он включает:** наименование темы исследования, количество и фамилии участников, место, руководитель, сроки, обязанности участников, итоговые результаты и материально-техническое обеспечение.

2. Разрабатывается **программа** эксперимента. Она представляет собой документ на 5-7 страниц. Он включает в себя: тему исследования; её актуальность; замысел исследования (исходные факты, его основную идею, теоретическую концепцию); методологический аппарат исследования (противоречия, проблема, объект, предмет, цель, гипотеза, ведущие задачи, методологические и методические основы); технологический аппарат (методы, основные этапы, а также внедрение и апробация полученных результатов изыскания); качественные параметры исследования (научная новизна, теоретическая и практическая значимость, достоверность и обоснованность полученных результатов); положения, выносимые на защиту (рис. 72).

Технологическое обеспечение теоретической концепции включает:

- предполагаемый объем и характер опытно-экспериментальной работы;
- критерии эффективности введения предполагаемых инноваций;
- ожидаемые результаты;
- сроки и виды их литературного оформления.

Подбор площадок

Выбор площадок зависит от вида решаемых задач в процессе эксперимента, материально-технического и информационного обеспечения, уровня подготовки участников эксперимента.

Мероприятия по обеспечению эксперимента

С целью успешного проведения эксперимента в образовательном учреждении осуществляются следующий комплекс мероприятий: нормативно-правовые; материально-технические; мотивационное; информационное; организационное; финансовое; кадровое; научно-методическое.

№ п.п.	Пункт программы	Содержание	
		ФИО	Вопрос
1	Исполнители эксперимента		
2	Педагогическая цель	Ожидаемый результат педагогической деятельности, выраженный в позитивных изменениях, появившихся у обучающихся благодаря экспериментальной разработке.	Что хотите изменить в личности обучающегося? Какие качества личности хотите воспитать в обучающемся за счет экспериментальных действий? Какие способности хотите развить? Какие изменения в обученности обучающегося предполагаете?
3	Цель эксперимента	Ожидаемый результат деятельности экспериментатора, выраженный в получении нового знания о педагогической действительности	Что хотите разработать и апробировать? Что (какие экспериментальные разработки) будете внедрять в образовательный процесс и проверять? Что будет апробироваться: программа, концепция, методика и т.д.?
4	Гипотеза	Логически обоснованное предположение, совокупность педагогических воздействий	Что предполагается? В чем состоит совокупность педагогических действий, направленных на достижение цели? Что будет проверяться?
5	Диагностический инструментарий	Средства оценивания результатов эксперимента: контрольные работы, анкеты, тесты, стенограммы уроков и др.	С помощью чего будет осуществляться контроль за результатами обучения? С помощью какого типа задач или заданий для обучающихся будет проверяться результативность эксперимента?
6	Критерии оценки ожидаемых результатов	Признаки, на основании, которых производится оценка эффективности экспериментальной разработки	С помощью каких признаков в изменение состояния обучающихся будет оцениваться результативность экспериментальных материалов? Как Вы предполагаете их фиксировать, диагностировать, какие изменения произошли в личности обучающегося?

Рис.72. Программа эксперимента

Общая схема проведения научно-экспериментальной работы в образовательном учреждении представлена на рис. 73

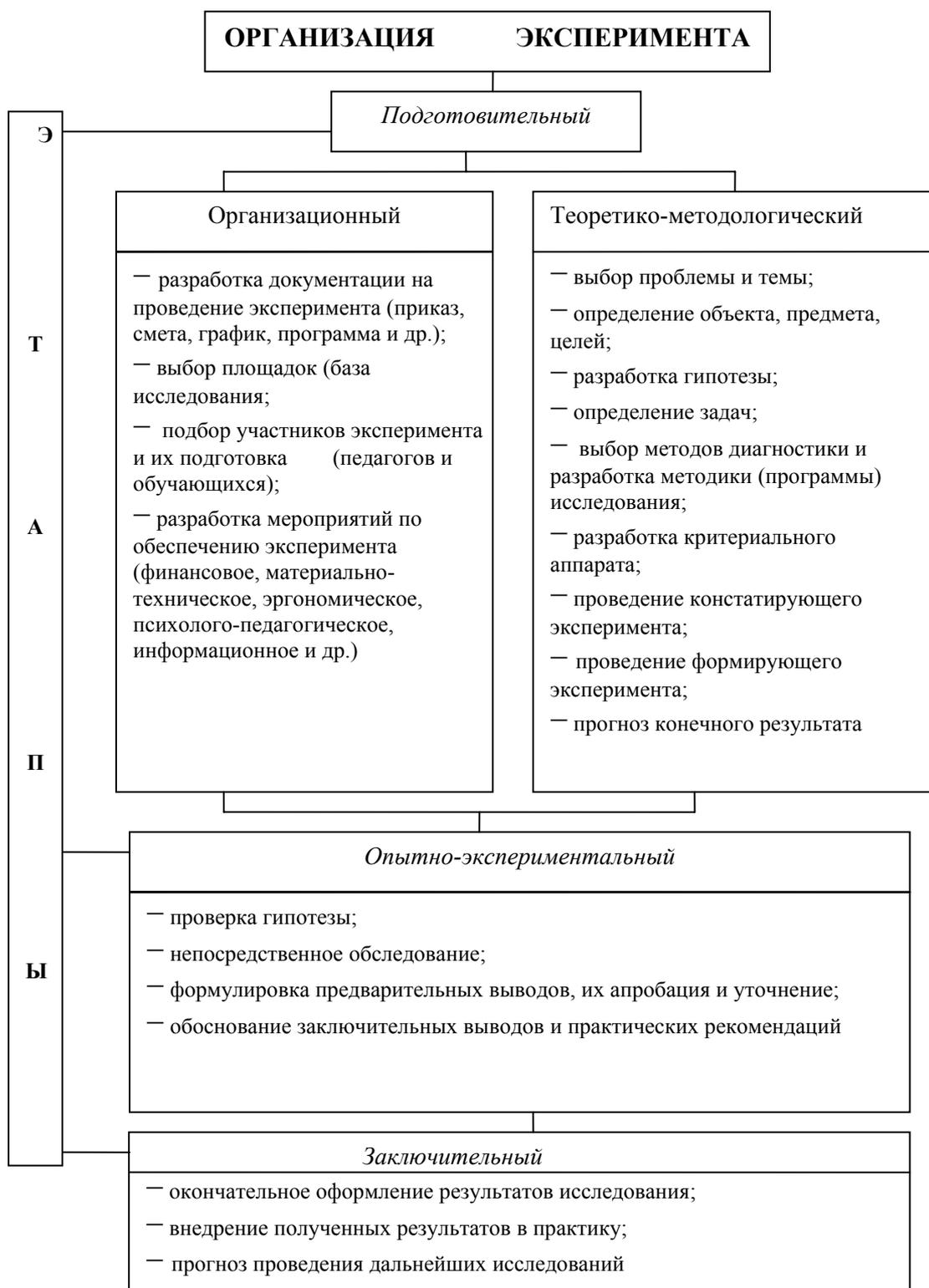


Рис. 73. Организация эксперимента в образовательном учреждении

11.2. Научно-исследовательская работа педагогов

В контексте широкого внедрения инноваций в образовательные учреждения значительно возрастает роль педагога как непосредственного носителя новаторских идей и процессов. Это требует от него психолого-педагогической готовности осуществлять свою изыскательскую деятельность в инновационной информационно-образовательной среде, творческого подхода к решению педагогических задач в меняющихся обстоятельствах и

специальной подготовки к проведению научно-исследовательской и научно-экспериментальной работы.

Психолого-педагогическая готовность педагога к проведению названной выше работе рассматривается как:

а) интегративно-личностное образование, включающее мотивационно-ценностное отношение к этому виду деятельности;

б) профессионально-личностные качества, обеспечивающие успешность научно-исследовательской и научно-экспериментальной деятельности;

в) сформированность системы методологических знаний и исследовательских умений и навыков;

г) физическое и умственное состояние человека, позволяющее эти знания, умения и навыки продуктивно применять при решении различных изыскательских работ.

Кроме того, **И.П. Павлов** к ведущим качествам личности исследователя относил: научную последовательность; прочность познания азов науки и стремление от них к вершинам человеческих знаний; сдержанность, терпение; готовность и умение делать черновую работу; умение терпеливо накапливать факты; научную скромность; готовность отдать науке всю жизнь [12].

Наш опыт показал, что успешное осуществление научно-исследовательской и научно-экспериментальной деятельности обеспечивается при условии, если педагог-исследователь владеет знаниями специфики и технологии целенаправленного научного экспериментирования и исследовательского поиска, методологии и технологии организации педагогического эксперимента, а также технологий педагогического измерения, оценки и интерпретации результатов научно-педагогических изысканий.

При всем многообразии инновационных технологий обучения (дидактических, компьютерных, проблемных, модульных и др.) реализация ведущих педагогических функций остается за педагогом. Он может выступать в качестве автора, разработчика, исследователя, эксперта, консультанта, пользователя и маркетолога.

Для формирования у педагога таких качеств необходима разносторонняя подготовка в области педагогики, психологии, средств информатизации, управления, эргономики и других наук. На этой базе формируется компетентность педагога в области проведения научно-исследовательской и научно-экспериментальной работы, готовность к восприятию, экспертизе и реализации инноваций в педагогической практике. Авторами предлагается учебно-методический комплекс «*Основы психолого-педагогических исследований*», позволяющий осуществлять такую подготовку. Использование в реальной практике комплекса позволяет формировать совокупность качеств, характеризующих творческую личность: направленность, эрудиция, педагогические способности и умения, черты характера и др. [6].

Особую роль в развитии качеств педагога-исследователя играет самообразование. Оно представляет собой целенаправленную деятельность, управляемую самой личностью, с целью повышения своей компетентности в какой-либо области науки, техники, культуры и т.п. Направление и содержание самообразования определяются самим педагогом в соответствии с его потребностями и интересами (например, видом решаемой научно-исследовательской задачи, формирование исследовательских умений и др.).

Овладение навыками процесса самообразования педагогом, как показывает практика, свидетельствует об уровне сформированности его изыскательской культуры, которая включает в себя: целенаправленное применение мыслительных операций; умения и навыки творческого решения различных исследовательских задач; умение сосредоточиться на наиболее важных в данный момент времени проблемах; владение рациональными приемами и методами осуществления научного поиска; целесообразный перенос полученных знаний в новые условия; владение в совершенстве устной и письменной речью; соблюдение гигиены умственного труда и его педагогически

целесообразную организацию; разумное расходование своих физических и духовных сил; адекватную самооценку качества результатов выполненного исследования; критичность и самокритичность, умение работать со средствами информатизации и др.

Важная роль принадлежит педагогу при руководстве научно-исследовательской и научно-экспериментальной работой обучающихся. Она выражается в: помощи в поиске необходимых источников информации для выполнения изыскания; консультировании обучающихся по разным направлениям; координации процесса выполнения научно-исследовательской и научно-экспериментальной работы; морально-психологической поддержке и ободрении обучающихся; осуществлении непрерывной обратной связи с обучающимися, с целью оказания методической помощи быстрее выполнить исследовательскую работу и др.

Наш опыт показывает, что результативность осуществления научно-исследовательской и научно-экспериментальной работы педагогом возможна только при систематическом повышении его уровня теоретической подготовки, развитии навыков поисковой деятельности, умении осуществлять прогноз последствий внедрения той или иной инновации в педагогический процесс, формировании толерантности и др. Кроме того, при решении исследовательских задач необходимо в комплексе применять мыслительные операции. Такой подход позволит исследователю выработать стратегический план своей изыскательской деятельности.

Основными направлениями научно-исследовательской и научно-экспериментальной деятельности педагога образовательного учреждения могут быть следующие: выполнение бюджетных научно-изыскательских работ, коллективных договоров; написание и подготовка научных статей, докладов выступления на методических и методологических семинарах, конференциях; участие в работе советов, предметно-методических комиссий; руководство научно-исследовательской работой студентов; консультации обучающихся, участвующих в научно-исследовательской работе; обучение в аспирантуре, магистратуре; соискательство; работа в аспирантских семинарах вуза и др.

11.3. Научно-исследовательская работа обучающихся

Главная задача научного общества обучающихся (НОО) – дать им возможность развить свой интеллектуальный потенциал в самостоятельной творческой деятельности, с учетом индивидуально-типологических особенностей обучающихся, их склонностей, эрудиции и способностей. При этом существует главное правило участия в научно-исследовательской работе обучающихся – никакого принуждения и насилия над их личностью. Примерная структурная схема научного общества обучающихся показана на рис. 74.

В образовательном учреждении разрабатывается устав научного общества обучающихся.

Обучающимся участие в НОО предоставляет: возможность осознавать свою значимость как личности, свою принадлежность к большой науке; знакомиться с методами научной и творческой работы; развивать познавательный интерес, любознательность; возможность научиться пользоваться способам коммуникации со сверстниками и единомышленниками в процессе решения творческой задачи, например, проекта; принимать участие в научных экспериментах и исследованиях; получать навыки выступления на разного уровня конференциях о результатах своей научной работы; возможность умело привлекать для исследовательской работы современные средства информатизации.



Рис. 74. Структура научного общества обучающихся

Основными целями научного общества обучающихся являются следующие:

1. Повышение мотивации и поддержание познавательного интереса обучающихся к процессу воспитания, обучения и образования.

1. Расширение кругозора обучающихся в области достижений отечественной и зарубежной науки.

2. Выявление наиболее одаренных обучающихся в разных областях знаний и развитие их творческих способностей.

3. Активное включение обучающихся образовательного учреждения в процесс самообразования и саморазвития.

4. Совершенствование умений и навыков самообразовательной деятельности обучающихся, повышение уровня знаний и эрудиции в интересующих областях науки.

5. Организация научно-исследовательской деятельности обучающихся для усовершенствования процесса обучения и профориентации.

6. Привитие первоначальных навыков к исследовательской (проектной) деятельности.

К основным направлениям работы НОО можно отнести:

1. Включение в научно-исследовательскую работу обучающихся в соответствии с их научными интересами.

2. Привитие навыков обучающимся работы с различными источниками информации, формирование культуры научного исследования.

3. Знакомство и сотрудничество с представителями науки в интересующей области знаний, оказание практической помощи обучающимся в проведении экспериментальной работы.

4. Организация индивидуальных консультаций промежуточного и итогового контроля в ходе научных исследований обучающихся.

5. Привлечение научных сил к руководству научными работами обучающихся.

6. Рецензирование научных работ обучающихся при подготовке их к участию в конкурсных конференциях.

7. Подготовка, организация и проведение научно-практических конференций, турниров, олимпиада и др.

8. Редактирование и издание ученических научных сборников.

К работам, представленных обучающимися на конференцию, предъявляются следующие **общие требования**: они должны быть поискового и исследовательского характера, выполненные членами школьных секций, индивидуально или в группе в форме доклада или отчета об эксперименте.

В научной работе должны быть: намечены пути решения поставленных задач; список литературы; титульный лист; тезисы и рецензия научного руководителя. Кроме того, работа печатается на стандартных листах.

Обучающийся, получивший высокую оценку за результаты своей научной деятельности, получает дополнительный балл по учебной дисциплине (предмету), с которой связана тема его научной работы.

Педагог – руководитель научной работы обучающегося, которая получила высокую оценку, имеет право на материальное вознаграждение или другие социальные льготы.

План научного общества обучающихся может включать следующие разделы: даты заседания Совета научного общества обучающихся; виды познавательно-коммуникативной работы с членами научного общества обучающихся; тематика научно-исследовательской работы; виды и результаты творческой деятельности, сроки выполнения работ. Примерные планы вышеназванных мероприятий приведены на рис. 75 и 76.

Месяц	Тема	Цель	Ответственные лица	Результат	Сроки
1	2	3	4	5	6

Рис.75. Примерное планирование заседаний Совета научного общества обучающихся

№ п.п.	Содержание работы	Ответственный	Результат	Отметка о выполнении
1	2	3	4	5

Рис. 76. Познавательно-коммуникативная работа

В рамках раздела «**научно-исследовательская деятельность**» проводят:

- посещение различных видов научно-исследовательских институтов, предприятий, научных учреждений;
- встречи с людьми, прославившими науку в данной области знаний;
- посещение выставок, связанных с проблематикой научных работ;
- встречи со студентами вузов, которые представляют те области знаний, по которым пишут работы обучающиеся образовательного учреждения.

В рамках раздела «**творческая деятельность**» осуществляются следующие мероприятия: подготовка каждой секции к определенному виду НИР; конкурсы знатоков науки или конкурсы интеллектуалов; викторины, вечера вопросов и ответов и т.д. Такая деятельность в НОО и работа в секциях позволяет сделать участие каждого обучающегося значимыми, стимулирующими мотивацию большого количества ребят к привлечению к научно-исследовательской и научно-экспериментальной работе.

Основным документом работы НОО является **план деятельности на учебный год**. Он обычно состоит из следующих пунктов и разделов: название секции; список членов секции; руководитель секции; цель создания секции и её основные задачи; главные направления секции; формы работы секции (теоретические, практические, творческие занятия); итоговая работа (доклады, защита рефератов, конкурсы, олимпиады, конференции и др.),

План работы секции обсуждается на одном из первых занятий и утверждается на заседании НОО. В каждой секции избираются органы управления. Это необходимо для того, чтобы занятия проходили с максимальным участием всех её членов. Организация работы обучающегося над научным изысканием может быть представлена следующими этапами:

1. Ознакомление с перечнем предлагаемой тематики и в соответствии со своими интересами, индивидуально-типологическими особенностями и уровнем подготовки осуществить выбор темы исследования.

2. Обсуждение выбранной темы на заседании своей секции или индивидуально с руководителем, получение консультации о дальнейшей работе над ней.

3. Изучение предложенной руководителем литературы или литературы, которую автор определил самостоятельно, пользуясь различными источниками, в том числе и сетью Интернет.

4. На основе изучения литературных источников написать обзор состояния проблемы (анализ, мнения об изучаемой теме, перспектива ее разработки и т.д.).

5. На основе изученного теоретического материала выполнить научно-исследовательскую или научно-экспериментальную часть работы.

6. Оформление работы на основе ее содержания и подготовка небольшого (7-10 мин) выступления на итоговой конференции, семинаре и др.

При выполнении научно-исследовательской или научно-экспериментальной работы обучающиеся самостоятельно или совместно с педагогом решают научную проблему, применяя необходимые знания из разных областей и личный опыт, чтобы получить реальный и осязаемый результат.

Практика показывает, что привлечение обучающихся к научно-исследовательской или научно-экспериментальной работе позволяет прививать обучающимся самостоятельно мыслить, находить и решать различные научные проблемы, прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, устанавливать причинно-следственные связи, формировать навыки организации самостоятельной работы и т.д.

Участие обучающихся в изыскательской деятельности способствует: повышению личной уверенности обучающихся в своих интеллектуальных возможностях; восприятию себя как человека способного и компетентного; развитию у каждого обучающегося позитивного своего образа и других; формированию адекватной самооценки своих действий; приобретению обучающимися механизма критического мышления и умения искать путь решения поставленной задачи; развитию у обучающихся исследовательских умений выявления проблемы, сбора и анализа информации, осуществления наблюдения, построения гипотезы, обобщения и т.д.

Приведем решение исследовательской проблемы на примере дисциплины математика (рис.77).

I. Источники появления интереса к изыскательской работе обучающихся

На уроке математике	При решении олимпиадных задач	На факультативе математике	Межпредметные связи	При изучении литературы по истории математике	При изучении математической литературы
II. Этапы изыскательской деятельности обучающихся					
1. Поиск, изучение и анализ литературных источников по направлению изыскания					
2. Формулировка проблемы изыскания					
3. Выбор темы изыскания					
4. Формулировка цели изыскания					
5. Построение гипотезы изыскания					
6. Постановка задач изыскания					
7. Выбор методов решения поставленных задач					
8. Проведение опытно экспериментальных работ					
9. Сбор, систематизация полученных данных, выводы					
10. Подведение итогов, оформление результатов их презентация					
11. Оформление результатов научно-исследовательской работы					
12. Написание доклада, статьи и др.					
III Выход изыскательской работы обучающихся					
Фестиваль творчества	Научно-практическая конференция	Библиотека изыскательских работ	Публикация	Сообщение на семинаре	

Рис. 77. Этапы изыскательской деятельности обучающихся

№ п.п	Название методов	Цели	Задачи	Курсы	Результаты
I	Информационно-реферативный	Формирование интереса к изучению специальной литературы	Написать реферат, используя несколько литературных источников	1	Реферат
II	Проблемно-реферативный	Развитие интереса к элементам исследовательской деятельности	1. Сопоставить данные разных источников. 2. Вычленив интересную проблему. 3. Найти решение этой проблемы в трудах ученых. 4. Дать собственную трактовку поставленной проблемы	2-3	Реферат с элементами исследования
III	Исследовательский	Формирование устойчивого интереса к исследовательской деятельности	1. Сделать литературный обзор. 2. Сформулировать цель исследования. 3. Выделить гипотезу исследования. 4. Получить собственные результаты изыскания. 5. Проанализировать и сформулировать закономерности, обнаруженные в процессе исследования. 6. Написать научный отчет о проделанной работе. 7. Сделать научный доклад.	4-6	Научный отчет научный доклад

Рис. 78. Организационный аспект проведения изыскания

При привлечении обучающихся к научно-исследовательской и научно-экспериментальной работе необходимо учитывать их возраст, индивидуально-типологические особенности и уровень подготовленности. Принятие во внимание этих качеств позволит определить методы, цели, задачи и вид конечного результата проведенного изыскания обучающимся (рис. 78).

Советы обучающемуся по проведению изыскания

1. Лучше выбрать тему близкую, понятную.
 2. Помни: в любом близком и известном материале много неопознанного, необычного, странного.
 3. Изучи с помощью педагога, библиотекаря, старших товарищей литературу по теме, включая информацию из сети Интернет.
 4. Старайся работать над темой как можно чаще, лучше ежедневно хотя бы по одному часу.
 5. Знай, что изыскание состоит из **плана, введения** (*одна десятая часть текста*), **основной части** (*четыре пятых*) или *восемь десятых частей текста*), **заключения, выводов и предложений** (*одна десятая часть текста*), **списка литературы и приложения**.
 6. Введение начни с обоснования актуальности изыскания, его необходимости (докажи, что без изучения этой темы – «и не туды, и не сюды»).
 7. Затем определи, **что нового** по сравнению с другими ты хочешь продемонстрировать в эксперименте, доказать в сообщении или в докладе.
 8. Постарайся доказать, что проделанная тобой научная работа имеет практическую значимость (а может и теоретическую).
 9. Определи цель работы (чего ты хотел её добиться, к чему стремился) и задачи, например: собрать и изучить литературу; провести эксперимент или анкетный опрос; собрать архивные документы, материалы из жизни знаменитых ученых, учебного заведения и т.п.; сравнить полученные разнородные знания; написать научную работу с системой доказательств, выводов, предложений по избранной теме;
 10. Выдвинутую гипотезу, предложения о результатах исследования (если я правильно думаю, то должен получить следующие результаты).
 11. Обоснуй выбор методов, способов доказательств (почему именно с их помощью решил доказать свою правоту),
 12. Объясни, что на этом этапе исследования ты выяснил, а что предстоит дополнить и уточнить.
- Примечание:**
Пункты 6-12 – это введение, уложи его в 1 страницу (в крайнем случае 1,5), обозначь введение римской цифрой «I.»
13. Под римской большой цифрой «II» озаглавьте основную часть. Разбей ее на 3-4 параграфа (по 4-5 страницы на один параграф).
 14. В заключительной части цифра римская большая »III» (заключение) подведи итоги, выводы по результатам исследования, сообщи (если это необходимо) о перспективных путях исследования по данной тематике.
 15. Напиши (лучше в алфавитном порядке) список использованной литературы.
 16. Оформи приложение к работе.

Вопросы на самопроверку

1. Какие услуги наука может предложить образовательному учреждению?
2. Назовите условия, обеспечивающие результативность проведения научно-исследовательской и научно-экспериментальной работы в образовательном учреждении.
3. Какие задачи решает руководитель научно-исследовательской и научно-экспериментальной работы в образовательном учреждении?
4. Назовите стратегии организации научно-исследовательской и научно-экспериментальной работы в образовательном учреждении.
5. Какие мероприятия осуществляются в образовательном учреждении при проведении научно-исследовательской и научно-экспериментальной работы?
6. Каковы этапы планирования эксперимента?

7. Какие пункты включает план эксперимента?
8. Назовите компоненты программы исследования.
9. Дайте характеристику компонентов, входящих в схему проведения научно-экспериментальной работы.
10. Что включает в себя психолого-педагогическая готовность педагога к проведению научно-исследовательской и научно-экспериментальной работы?
11. Обязательно ли педагог-исследователь должен быть творческой личностью?
13. Назовите главную задачу научного общества обучающихся.
14. Что дает обучающимся участие в работе научного общества?
15. Назовите основные направления работы научного общества обучающихся.
16. Какие пункты входят в структуру плана научного общества обучающегося?
17. Назовите основные этапы организации работы обучающегося над научным изысканием.

Литература

1. **Бабанский Ю.К.** Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.
2. **Безрукова В.С.** Директору об исследовательской деятельности школ / В.С. Безрукова. – М.: Сентябрь, 2002. – 160 с.
3. **Дереклеева Н.И.** Научно-исследовательская работа в школе / Н.И. Дереклеева. – М.: Вербум-М, 2001. – 48 с.
4. **Загвязинский В.И.** Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, Р. Атанов. – М.: Изд. Центр «Академия», 2001. – 208 с.
5. **Занков Л.В.** Избранные педагогические труды / Л.В. Занков. – 3-е изд. доп. – М.: Дом педагогики, 1999. – 608 с.
6. **Егоров В.В.** Организация и технология научного исследования / В.В. Егоров, Э.Г. Скибицкий. – Новосибирск: ОАО «новосибирское книжное изд-во», 2006. – 426 с.
7. **Краевский В.В.** Методология педагогики: анализ с позиции практики / В.В. Краевский // Сов. педагогика. – 1988. – № 7. – С.23-29.
8. **Лернер И.Я.** Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
9. Научные работы: Методика подготовки и оформления / Сост. И.Н. Кузнецов. – Мн.: Амалфея, 1998. – 272 с.
10. **Новиков А.М.** Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении (деловые советы) / А.М. Новиков. – М., 1998. – 136 с.
11. **Огвоздин В.Ю.** Управление качеством: Основы теории и практики. Учеб. пособие / В.Ю. Огвоздин. – 4-е изд. испр. и доп. – М.: Изд-во «Дело и сервис», 2002. – 160 с.
12. **Павлов И.П.** Мозг и психика / Под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Изд-во «Ин-т практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 320 с.
13. **Поташник М.М.** Как развивать педагогическое творчество / М.М. Поташник. – М.: Знание, 1987. – 80 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология»; № 1).
14. **Скалкова Я и коллектив.** Методология и методы педагогического исследования: Пер с чешск./ Я. Скалкова. – М.: Педагогика, 1989. (Зарубежная школа и педагогика). – 224 с.
15. **Скаткин М.Н.** Методология и методика педагогических исследований / М.Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1987. – 152 с.
16. **Сидоренко Е.** Методы математической обработки в психологии / Е. Сидоренко. – СПб.: ООО, «Речь», 2001. – 350 с.

17. **Черепанов В.С.** Экспертные оценки в педагогических исследованиях / В.С. Черепанов. – М.: Педагогика, 1989. – 152 с.
18. **Штофф В.А.** Введение в методологию научного познания / В.А. Штофф. – Л.: ЛГУ, 1972. – 191 с.
19. **Ярошевский М.Г.** Психология научной деятельности / М.Г. Ярошевский. – М.: Наука, 1991. – 228 с.

Тема 12. СЕМЬЯ КАК СУБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

12.1. Функции и структура семьи. Совместимость семьи

Начальной структурной единицей общества, закладывающей основы личности, является **семья**, как социальный воспитательный коллектив. Все изменения, происходящие в социально-экономической сфере, обязательно находят свое отражение в семье. Она подвергается прямой перестройке. Процесс морального, психологического

обновления семьи более длителен, более противоречив и сложен. Утверждение новых отношений, новой морали в семье осуществляется более медленными темпами, чем в экономической области. В преобразовании семьи участвуют биологические, психологические, демографические факторы. Этим объясняется причина устойчивости и живучести старого в семейной психологии.

В Толковом словаре русского языка дефиниция «**семья**» определяется как группа живущих вместе близких родственников [1, 711]. Рассмотрим как определяют этот термин другие авторы. Например, **Ф. Адлер** под *семьей* понимает общество в миниатюре, от целостности которого зависит безопасность всего человеческого общества. По мнению **А.С. Макаренко** семья приносит полноту жизни, семья приносит счастье, но каждая семья ... является, прежде всего, большим делом, имеющим государственное значение. Назначение *семьи* по определению **Ф. Энгельса**, состоит в воспроизводстве жизни во всех её проявлениях. Воспроизводство через потомство [2, 50]. По определению **Н.Я. Соловьева**, семья – малая социальная группа общества, важнейшая форма организации личного быта, основанная на супружеском союзе и родственных связях, т.е. отношениях между мужем и женой, родителями и детьми, братьями и сестрами, и другими родственниками, живущими вместе и ведущими общее хозяйство.

Семейная жизнь – работа ума и сердца, рук и нервов. Еще **Аристотель** говорил, что для достижения успеха в любом деле нужно четко определить цель и подобрать соответствующие средства.

Как социальный институт **семья** характеризуется совокупностью социальных норм, санкций и образцов поведения, регламентирующих взаимоотношения между супругами, родителями и другими родственниками. Жизнь семьи характеризуется многосторонними отношениями: социально-биологическими, хозяйственно-экономическими, нравственными, психологическими. Семья имеет огромное значение в жизни отдельной личности и общества в целом. Остановимся на важнейших *интегральных характеристиках семьи*. К ним относятся: функции, структура и динамика.

Социальные функции семьи отражают характер общественных потребностей в её жизнедеятельности как социального института, а также индивидуальные потребности членов семейной группы. К таким социальным функциям, по мнению **Н.И. Шевандрина**, относятся:

1. Воспитательная функция. Состоит в удовлетворении потребностей в отцовстве, материнстве, в воспитании детей и самореализации в детях. По отношению к обществу эта функция, реализуемая семьей, обеспечивает социализацию подрастающего поколения.

2. Хозяйственная функция. Заключается в удовлетворении материальных потребностей семьи.

3. Эмоциональная функция. Рализуется в удовлетворении потребностей членов семьи в симпатии, уважении, признании, эмоциональной поддержке, психологической защите. Эта функция обеспечивает эмоциональную стабилизацию членов общества, содействует сохранению их психического здоровья.

4. Функция духовного общения. Проявляется в удовлетворении потребностей в совместном проведении досуга, взаимном духовном обогащении и играет важную роль в духовном развитии членов общества.

5. Функция первичного социального контроля. Обеспечивает выполнение социальных норм членов семьи. Это касается пожилых людей, детей и тех членов семьи, которые страдают каким-либо физическим недугом.

6. Социально-эротическая функция. Воплощается в удовлетворении сексуально-эротических потребностей членов семьи. Семья в этом смысле осуществляет регулирование сексуально-эротической направленности поведения членов семьи, а также обеспечивает биологическое воспроизводство общества [3].

Со временем происходят изменения в содержании и значимости различных функций семьи в зависимости от социальных условий. Например, функции семьи по отношению к

человеку состоят в следующем: а) *супружеская функция* – супруги являются самыми близкими людьми. Они взаимодополняют друг друга; б) *родительская функция* – семья дает необходимые для гармонии в жизни условия, для того, чтобы в старости скрасить жизнь родителей; в) *организация быта*.

В реальных условиях **нарушение функций семьи** связано со следующими факторами: а) личностные специфики членов семьи (например, индивидуально-типологические особенности, ценностные ориентации и т.п.); б) взаимоотношения между членами семьи, а также уровень сплоченности и взаимопонимание в семье; в) определенные условия жизни семьи.

Под структурой семьи в социологии понимается совокупность отношений между её членами, включая родственную структуру, а также систему нравственных отношений [4]. Структура семьи позволяет определить, каким образом распределены обязанности и права между ее членами, кто осуществляет руководство, а кто – исполнение. Виды семей приведены на рис. 79.

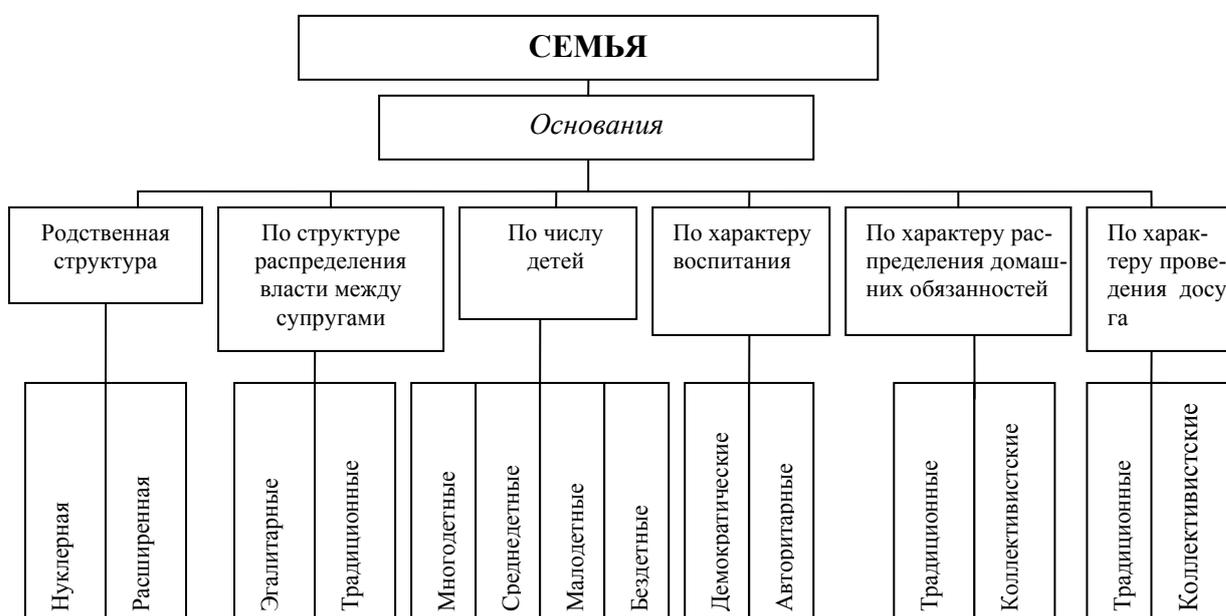


Рис. 79. Виды семей

Наиболее распространенная **структура семьи** в нашем обществе – это семья, включающая мужа и жену, детей, а также нередко кого-нибудь из старшего поколения (бабушку и дедушку). Семья чаще всего ориентирована на равноправное распределение прав и обязанностей, а также на равное участие в решении всех семейных проблем.

Структура и функции семьи изменяются на различных этапах её жизнедеятельности. Периодизация **Э.К. Васильевой** включает следующие стадии жизненного цикла семьи: а) зарождение семьи (с момента заключения брака до появления первого ребенка); б) рождение и воспитание детей; в) завершение жизнедеятельности детей.

Кроме вышеназванных характеристик семьи существуют еще следующие: *совместимость, срабатываемость её членов, уровень развития межличностных отношений её участников*.

Особое значение в семейных отношениях имеет **совместимость между супругами** – способность ее участников согласовывать свои действия и оптимизировать взаимоотношения в различных сферах жизнедеятельности. Совместимость имеет ряд уровней: 1) психофизиологический – согласованность сенсомоторных действий, проявлений темпераментов; 2) психологический – согласованность стереотипов

поведения и характеров; 3) социально-психологический – согласованность функционально-ролевых ожиданий; 4) социологический – проявляется в сходстве целей жизни и средств их достижения.

Функционируя, семья решает ряд *задач*, которые состоят в следующем: а) создать максимальные условия для роста и развития ребенка; б) обеспечить социально-экономическую и психологическую защиту ребенка; в) передавать опыт создания и сохранения семьи, воспитания в ней детей и отношения к старшим; г) научить детей полезным прикладным умениям и навыкам, направленным на самообслуживание и помощь близким; д) воспитывать чувство собственного достоинства, ценности собственного «Я» [7, 505].

Стиль отношений между членами семьи выделяет два противоположных типа семейного воспитания: **авторитарный и демократический**. Первый часто приводит к конфликтам с родителями. Второй тип более созвучен социальным задачам сегодняшнего дня. Существует и третий тип семейного воспитания – **либеральный**. Для этого стиля отношений характерны такие явления как анархия и попустительство [9].

12.2. Факторы, обуславливающие семейные нарушения

Нарушение структуры семьи – такие особенности ее структуры, которые препятствуют выполнению основных функций семьи.

Семья в своей жизнедеятельности сталкивается с трудностями, которые можно разделить *по длительности и силе* их действия: а) **сверхсильные раздражители** (например, смерть одного из членов социального статуса, внезапное и сильное заболевание и др.); б) **длительные** (например, физическая и психическая нагрузка в быту, на производстве, длительный и устойчивый конфликт между членами семьи и др.); в) **трудности, связанные с резкой переменой образа жизни семьи**. Это психические трудности, которые возникают на границе смены этапов жизненного цикла: (перегрузка одного из супругов или обоих, перенапряжение их физических и морально-нравственных, эмоциональных сил; необходимость перестройки эмоционально-духовного отношений); г) **трудности, связанные с их суммированием и наложением друг на друга**.

По *источнику* возникновения семейных трудностей разделяются на три типа: 1) **трудности, связанные с этапами жизненного цикла семьи**. В определенные моменты жизни они приводят к семейным кризисам. Первый – возможен в конце первого года совместной жизни; второй – между третьим и седьмым годами существования семьи; третий – между семнадцатью и двадцатью пятью годами; 2) **трудности, обусловленные неблагоприятными вариантами жизненного цикла**. Они возникают при отсутствии в семье одного из её членов (супруга, детей); 3) **ситуационные нарушения** – краткие по длительности трудности, которые создают угрозу функционирования семьи (например, заболевание членов семьи, крупные имущественные потери и др.). Схематично виды нарушений структуры семьи показаны на рис. 80.

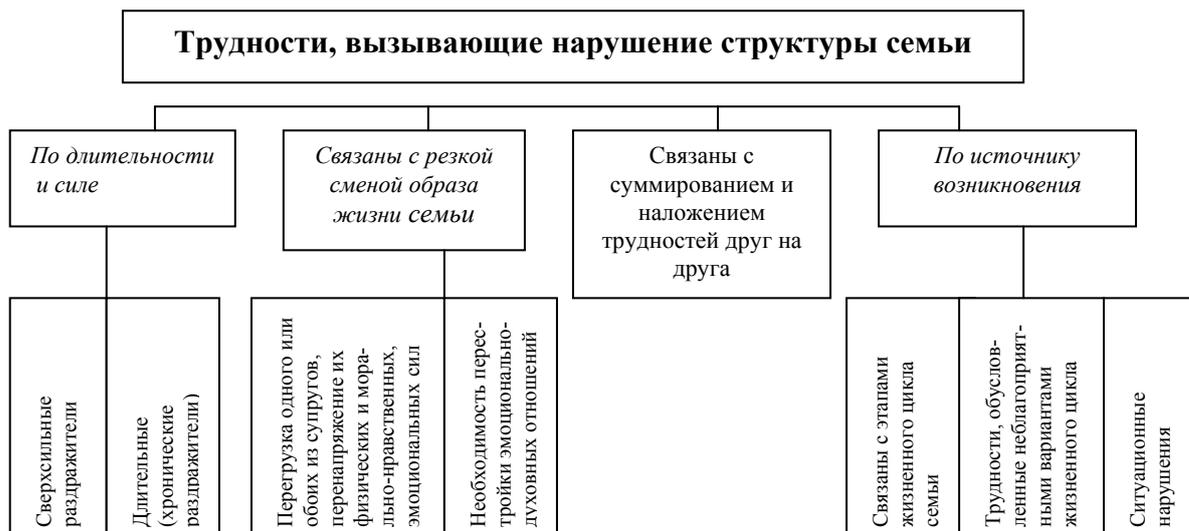


Рис. 80. Виды нарушений структуры семьи

Самое главное *последствие всех этих нарушений* – это неблагоприятное влияние на психическое здоровье членов семьи. Поэтому каждая семья стремится противодействовать и предотвратить неблагоприятные последствия. Жизненный опыт показывает, что иногда трудности оказывают интегрирующее воздействие, а иногда – ослабляет семью, усиливает противоречие. Такая неодинаковая устойчивость семьи по отношению к трудностям объясняется по-разному.

1. Чаще всего рассматривают механизм решения проблем в отношении семей, умеющих это делать.

2. Выделяют группы семей, которые легко приспосабливаются к неблагоприятным условиям.

3. Латентное нарушение функционирования семьи.

12.3. Тенденции современного семейного воспитания

Семейное воспитание – педагогика будней, педагогика каждого дня, которая в повседневной жизни совершает великое таинство – формирование личности человека [5].

Цель семейного воспитания – формирование таких качеств и свойств личности, которые помогут достойно преодолеть трудности и преграды, встречающиеся на жизненном пути [5]. Развитие творческих способностей, познавательных сил и первичного опыта трудовой деятельности, нравственное и эстетическое формирование, эмоциональная культура и физическое здоровье детей – все это зависит от семьи. Это составляет *задачи семейного воспитания*.

Ученые констатируют, что современные молодые родители не умеют воспитывать своих собственных детей. От этого страдают и дети, и их родители, и учителя. Причин к тому много. По мнению **А.П. Ситник**, к таким причинам относятся:

1. Односторонность или малодетность семьи в городских условиях уже во многих поколениях, особенно на протяжении последних пятидесяти лет. Это значит, что воспитываясь в таких условиях, дети не получают практических навыков по уходу за своими братьями и сестрами и их воспитанию, что было характерно в условиях многодетной семьи.

2. В молодых семьях имеются возможности жить отдельно от родителей, от старшего поколения. Это лишает молодые семьи возможности воспользоваться знаниями и опытом старших в вопросах воспитания детей.

3. Основательно утрачены традиции народной педагогики, по законам которой считалось, что воспитывать ребенка надо, пока он еще маленький и *«лежит поперек, а не вдоль лавки»*.

4. Вследствие происходящей урбанизации общества усилилась анонимность общения детей и взрослого населения.

5. Возрастающие социально-экономические трудности осложняют семейное воспитание.

6. Гипертрофированная политизация общества [6].

Из вышеназванного перечня причин следует, что в современных семьях стоит проблема воспитания подрастающего поколения. Это означает, что школьные педагоги должны быть заинтересованы в оказании помощи молодым родителям по содержанию и организации воспитания детей в семье, в педагогическом просвещении родителей, установлении между ОУч, родителями и педагогами тесных взаимоотношений.

12.4. Принципы и содержание семейного воспитания

По мнению Л.Д. Столяренко и С.И. Самыгина, к наиболее общим **принципам семейно воспитания** относятся: гуманность и милосердие к растущему человеку; вовлечение детей в жизнедеятельность семьи как её равноправных участников; открытость и доверительность отношений с детьми; оптимистичность взаимоотношений в семье; последовательность в своих требованиях (не требовать невозможного); оказание посильной помощи своему ребенку, готовность отвечать на его вопросы; запрещение физических наказаний; запрещение читать чужие письма и дневники; не морализовать, не говорить слишком много; не требовать немедленного повиновения, не потакать и др. [7].

В семье осуществляется физическое, эстетическое, трудовое, умственное и нравственное воспитание детей, которое видоизменяется от возраста к возрасту. По мнению ученых, особое место в семейном воспитании занимает *нравственное*.

В последние годы во многие семьи пришло религиозное воспитание с его культом человеческой жизни и смерти, с почтением к общечеловеческим ценностям, с множеством таинств и традиционных обрядов.

В процессе семейного воспитания используются следующие методы: личный пример; обсуждение; доверие; показ; проявление любви; сопереживание; возвышение личности; юмор; поручение; похвала; традиции; сочувствие и др. Отбор методов осуществляется с учетом индивидуально-типологических особенностей личности и конкретных ситуативных условий.

12.5. Пути преодоления конфликта между родителями и детьми

Особое значение в отношениях между детьми и родителями имеет умение последних разрешать сложные вопросы, не доводя их до конфликта. Его разрешение осуществляется при помощи методики **«Шесть шагов»** [7].

1-й шаг – **определение проблемы**. Выясняется причина неприемлемого поведения ребенка или взрослого. С этой целью полезнее всего внимательно его выслушать, а затем сообщить ему о своих потребностях и переживаниях, используя «Я – высказывания». Этот шаг завершается определением или формулировкой проблемы.

2-й шаг – **поиск возможных вариантов решения**. Искать их надо вместе с ребенком. При этом лучше всего использовать метод *«мозгового штурма»*, когда предлагается любая идея и ни одна из них не критикуется.

3-й шаг – **обсуждение и оценка предложенных вариантов решения**. Основной принцип: должны быть удовлетворены потребности обеих сторон – и ребенка, и взрослого.

4-й шаг – **выбор лучшего варианта**. Выбранный оптимальный вариант, удовлетворяющий обе стороны. Полезно зафиксировать письменно.

5-й шаг – **выбор пути выполнения решения**: что надо сделать, кто будет нести ответственность за тот или иной пункт контракта.

6-й шаг – **оценка, насколько хорошо намеченный способ действия разрешает проблему**. При этом полезно определить: исчезла ли стоящая проблема? Довольны ли конфликтующие стороны?

Практика показывает, что использование данной методики с учетом конкретных ситуаций позволит разрешать конфликты между родителями и детьми.

12.6. Причины неправильного родительского воспитания

Причины неправильного воспитания самые различные. Порой это определенные обстоятельства в жизни семьи, чаще всего – это низкая педагогическая культура родителей. Нередко основную роль играют нарушения личности самих родителей. На основе исследований Э.Г. Эйдемиллер установил две группы причин:

1. Отклонения характера самих родителей. На осознание родителями взаимосвязи между особенностями своего характера, стилем воспитания, направляется в этом случае основное внимание психотерапевта, школьного психолога и педагога.

2. Личностные проблемы родителей, решаемые за счет подростка. В этом случае в основе нарушений воспитания лежит неосознаваемая потребность. Ее-то родитель и пытается удовлетворить за счет воспитания подростка. Перед психотерапевтом встает нелегкая задача выявить личную проблему родителя, помочь ему осознать ее, снять действие защитных механизмов, препятствующих такому осознанию

К другим причинам неправильного родительского воспитания относятся [7]:

1. Расширение сферы родительских чувств. Данный источник нарушения воспитания возникает чаще всего тогда, когда в силу каких-либо причин супружеские отношения между родителями оказываются нарушенными (например, либо супруга нет (умер, в разводе), либо отношения с ним не удовлетворяют родителя, играющего основную роль в воспитании (эмоциональная холодность, несоответствие характеров и др.)). Нередко при этом мать (реже отец), сами того не осознавая, хотят, чтобы ребенок, а позднее подросток, стал для них чем-то большим, нежели просто ребенком. Они хотят, чтобы он удовлетворял хотя бы часть потребностей, которые в обычной семье должны быть удовлетворены в ходе супружеских отношений. Отношение с ребенком, а позднее с подростком, становятся исключительными, важными для родителя.

2. Предпочтение в подростке детских качеств. В этом случае у родителей наблюдается стремление игнорировать повзросление ребенка, стимулировать у него детские качества. Для таких родителей подросток все еще «маленький». Рассматривая подростка в таком качестве, родители снижают уровень требований к нему, создавая и потворствуя гиперпротекцию (повышенное покровительство), стимулируя развитие психического инфантилизма (отсталость развития, характеризующаяся сохранением у взрослого физических или психических черт детского возраста).

3. Воспитательная неуверенность родителей. В этом случае из-за каких-то психических особенностей родителей происходит перераспределение власти в семье между родителями и подростком. Родители идут «на поводу» у подростка, уступают даже в вопросах, в которых по собственному их мнению, уступать нельзя. Это происходит потому, что ребенок хочет найти к этому родителю подход и использует это, чтобы добиться ситуации «минимум требований – максимум прав». Такие родители боятся упрямства, сопротивления детей и находят довольно много поводов уступать им.

4. Фобия потери ребенка. «Слабое место» – повышенная неуверенность родителей, боязнь ошибиться, преувеличение представлений о хрупкости «ребенка», его болезненности – все это может развиваться в связи с историей рождения ребенка. Другой источник – перенесенные тяжелые заболевания ребенка, особенно если они были длительными. Отношения родителей к подростку в этом случае формируются под воздействием накопленного страха потери ребенка. Этот страх заставляет одних

родителей тревожно прислушиваться к каждому пожеланию подростка и спешить с его выполнением, других – докучно опекать его.

5. Незрелость родительских чувств. Воспитание становится адекватным лишь тогда, когда родителями движут какие-либо достаточно сильные мотивы: чувства долга, симпатия, любовь к ребенку, потребность «реализовать себя» в детях и др. Слабость, незрелость родительских чувств нередко встречается у родителей подростков с отклонениями характера. В то же время это явление очень редко осознается такими родителями. Причиной незрелости родительских чувств может быть отвержение самого родителя в детстве его родителями, то, что он сам в свое время не получал родительского тепла. Другой причиной могут быть особенности характера родителя, например, шизоидность. Родительские чувства нередко значительно слабее у очень молодых родителей. При трудных, напряженных условиях жизни на подростка либо перекладывается значительная часть родительских обязанностей, либо к нему возникает раздражительно-враждебное отношение. Для женщин с незрелым родительским чувством довольно характерны эмансипационные устремления.

6. Проекция на подростка собственных нежелательных качеств. Причиной такого воспитания подростка нередко является то, что и в подростковом возрасте родитель видит черты, которые чувствует, но не признает в самом себе. Это выражается в агрессивности, склонности к лени, тяге к алкоголю и др. Эти родители много охотно говорят о своей непримиримости и постоянной борьбе с отрицательными чертами и слабостями подростка, о мерах и наказаниях, которые они в связи с этим применяют. В высказываниях родителей сквозит недоверие в сыне, нередки инквизиторские интонации с характерными стремлениями в любом поступке выяснить «истинную», т.е. плохую причину. Этой причиной чаще всего бывает качество, с которым родитель неосознанно борется.

7. Внесение конфликта между супругами в сферу воспитания. Конфликтность во взаимоотношениях между супругами – нередкое явление даже в относительно стабильных семьях. Нередко воспитание превращается в «поле битвы» конфликтующих родителей. При этом разница во мнениях родителей чаще бывает диаметральной: один настаивает на строгом воспитании, другой же родитель склонен «жалеть» подростка. Характерное проявление – выражение недовольства воспитательными методами другого супруга. При этом каждого из них интересует не столько то, как воспитывать подростка, сколько то, кто прав в воспитательных спорах.

8. Сдвиг в установках родителя по отношению к подростку в зависимости от пола подростка. Нередко отношение родителя к подростку обуславливается не действительными особенностями подростка, а теми чертами, которые родитель приписывает его полу, т.е. «вообще мужчинами» или «вообще женщинам». В этих условиях по отношению к подростку формируется стиль потворствующей гиперпротекции.

Существуют другие точки зрения проблеме воспитания подростка. Например, **А.Е. Личко** называет следующие типы неправильного воспитания подростка в семье: гиперпротекция, доминирующая гиперпротекция, потворствующая гиперпротекция, воспитание в культе болезни, эмоциональное отвержение в семье, условия жестких взаимоотношений, условия повышенной эмоциональной ответственности, противоречивое воспитание [8, 205].

П.Ф. Лесгафт определил условия, при которых ребенок может стать «идеальной нормальной личностью». К этим условиям он относит: наличие высоконравственного воспитателя. Он учит размышлять, быть правдивым, чтобы слово не расходилось с делом; регулярный и радостный труд рядом с ребенком; исключение крайностей из жизни ребенка: нищеты и роскоши, беспорядочной еды, табака, алкоголя и т.д.; гармоническое развитие способностей ребенка; постепенность и последовательность в воспитании;

ограждение от контактов с безнравственными людьми; атмосфера любви и взаимоуважения.

Вопросы для самоконтроля

1. Что такое семейная жизнь?
2. Назовите функции семьи.
3. Что понимается под структурой семьи?
4. Какие факторы оказывают влияние на семейные нарушения структуры семьи?
5. Каковы тенденции современного семейного воспитания?
6. Назовите принципы семейного воспитания.
7. В чем состоит содержание семейного воспитания?
8. Каким образом можно преодолеть конфликты между родителями и подростками?
9. Назовите основные причины неправильного воспитания ребенка.
10. В чем различие подходов к воспитанию ребенка в подходах А.Е. Личко и П.Ф. Лесгафт.

Литература

1. **Ожегов С.И.** Толковый словарь русского языка / РАН. Ин-т русского языка им. В.В. Виноградова / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 4-е изд., дополн. – М.: Азбуковник, 1997. – 944 с.
2. **Энгельс Ф.** Происхождение семьи, частной собственности и государства / Ф. Энгельс. – М., 1978.
3. **Шевандрин Н. И.** Социальная психология в образовании: Учеб. пособие. Ч 1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии Н.И. Шевандрин. – М.: ВЛАДОС, 1995. – 544 с.
4. Краткий словарь по социологии / Под общ. Ред. Д.М. Гвишиани, Н.И. Лапина; Сост. Э.М. Коржева, Н.Ф. Наумова. – М.: Политиздат, 1988. – 479 с.
5. Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. вузов и пед колледжей – 2-е изд. / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Российское педагогическое агенство, 1996. – 604 с.
6. **Ситник А.П.** Внутришкольная методическая работа в современных условиях / А.П. Ситник. – М., 1993.
7. **Столяренко Л.Д.** Психология и педагогика в вопросах и ответах. Серия «Учебники, учебные пособия» / Л.Д. Столяренко, С.И. Самыгин – Ростов н/Д.: «Феникс», 1999. – 576 с.
8. **Бордовская Н.В.** Педагогика. Учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с.
9. **Ревская Н.Е.** Психология и педагогика: Краткий конспект курса лекций Н.Е. Ревская. – СПб.: ООО «Изд-во «Альфа», 2001. – 304 с.

13.1. Вопросы теории управления образовательными системами. Принципы управления

Понятие «управление» относится к числу наиболее общих и универсальных. По мнению отечественных и зарубежных ученых справедливо утверждение о том, что *управление* реально и необходимо не только в области технических, производственных процессов, но и в сфере сложных социальных систем, в том числе образовательных.

В литературе термин «управление» трактуется как руководить, направлять деятельность, действия кого-чего-нибудь [1, 636]; элемент, функцию организованных систем различной природы, которая обеспечивает сохранение их определенной структуры, поддержание режима деятельности, реализацию программы, цели, деятельности [2, 674]; элемент, функция, организованных систем различной природы (биологических, социальных, технических), обеспечивающая сохранение их определенной структуры, поддержание режима деятельности, реализацию их программы и целей [3, 1388]; деятельность, направленная на выработку решений, организацию, контроль, регулирование объекта управления в соответствии с заданной целью, анализ и подведение итогов на основе достоверной информации [4, 421]. С последним утверждением мы полностью согласны, ибо оно дает емкое определение феномена «управление» и будем придерживаться в своей работе.

Предметом теории управления являются законы управления как целостного, комплексного общественного явления. Процессом управления называют функционирование органов и работников управления. В различных учреждениях процесс управления протекает по-разному. Основную роль играет содержание процесса управления. Оно определяется сущностью управления, его целями, принципами, методами, функциями, спецификой отрасли, уровнем данного органа в общей системе управления, а также структурой. Структура – система органов управления, каждый из которых имеет свое внутреннее строение.

В настоящее время существует **три типа управления**, каждому из которых соответствует три принципиально разные инструмента управления.

1-й – *иерархия организации*, где основное средство – воздействие на человека «сверху» (например, с помощью основных функций мотивации, планирования, организации и контроля деятельности, а также распределения материальных благ и др.).

2-й – *внутренняя культура деятельности*, т.е. вырабатываемые и признаваемые обществом, организацией, группой ценности, социальные нормы, установки, которые заставляют человека вести себя так, а не иначе.

3-й – *рынок*, т.е. равноправное отношение «по горизонтали», основанные на купле-продаже продукции и услуг, на отношениях собственности, на равновесии интересов продавца и покупателя.

Одной из разновидностей социальных систем является система образования. *Субъектами управления системой образования* выступают Министерство образования и науки Российской Федерации, департаменты управления образования края, области или города, а также районные отделы образования.

Высшее учебное заведение как сложная динамическая социальная система выступает объектом внутривузовского управления. Это означает, что мы можем говорить об управлении вузом и его отдельными компонентами или частями, выступающими подсистемами более общей системы вуза. Такими **подсистемами** является целостный педагогический процесс, система занятий, система воспитательной работы вуза, система организации и проведения научно-исследовательских работ и др. Частными случаями управления отдельными вузовскими подсистемами являются сущность и содержание внутривузовского управления. Оно представляет собой целенаправленное, сознательное взаимодействие участников целостного педагогического процесса на основе познания его объективных закономерностей с целью достижения оптимального результата.

Взаимодействие участников целостного педагогического процесса складывается как цепь последовательных, взаимосвязанных действий и функций.

В настоящее время на смену философии «воздействия» в управлении вузом идет философия «взаимодействия», «сотрудничество», «рефлексивное управление». Теория управления Оуч существенно дополняется теорией внутривузовского менеджмента. Специалистов она привлекает, прежде всего, своей личностной направленностью, когда деятельность менеджера строится на основе подлинного уважения, доверия к своим сотрудникам, создания для них ситуации успеха.

Государственное управление образованием характеризуется определенными признаками. Основная идея государственно-общественного управления образованием состоит в том, чтобы объединить усилия государства и общества в решении проблем образования, предоставить педагогам, обучающимся, родителям больше прав и свобод в выборе содержания, форм и методов организации педагогического процесса, в выборе различных типов Оуч. Выбор прав и свобод личностью делает её не только объектом образования, но и его активным субъектом, самостоятельно определяющим свой выбор из широкого спектра образовательных программ, Оуч, типов отношений и др.

Государственный характер системы образования означает, что в стране проводится единая государственная политика в области образования, зафиксированная в законе Российской Федерации «Об образовании», принятом в 1992 году. В соответствии с законом сфера образования в Российской Федерации провозглашается приоритетной, т.е. успехи России в социально-экономической, политической, международных сферах связываются с успехами в системе образования. Приоритетность сферы образования предполагает также первоочередное решение материальных, финансовых и других проблем системы образования.

*Организационной основой государственной политики в области образования является Федеральная программа развития образования. Она принимается высшим органом законодательной власти – Федеральным собранием Российской Федерации на определенный промежуток времени. Федеральная программа является организационно-управленческим проектом. Она содержит три основных раздела: *аналитический, концептуальный и организационный*. **Аналитический** раздел освещает состояние и тенденции развития образования. В **концептуальном** излагаются основные цели, задачи, этапы программной деятельности. **Организационный** определяет основные мероприятия и критерии их эффективности.*

В законе Российской Федерации «Об образовании» сформулирована совокупность **принципов** государственной политики в области образования: гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности; воспитание гражданственности и любви к Родине; единство федерального, культурного и образовательного пространства; защита системой образования национальных культур и региональных культурных традиций в условиях многонационального государства; общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся; светский характер образования в государственных, муниципальных Оуч; свобода и плюрализм в образовании; демократический, государственно-общественный характер управления образованием, автономность образовательных учреждений [5].

Органы управления образованием на местах проводят государственную политику путем соблюдения государственных образовательных стандартов, включающих федеральный и национально-региональный компоненты с установлением обязательного минимума содержания образовательных программ, максимального объема учебной нагрузки обучающихся, требований к уровню подготовки выпускников.

Для последовательного проведения государственной политики в сфере образования в стране создаются соответствующие **государственные органы управления образованием**: федеральное (центральные), ведомственные, республиканские

(республики в составе Российской Федерации), краевые, областные, городов Москвы и Санкт-Петербурга, автономных областей, автономных округов.

Для современного состояния системы управления образованием наиболее характерны процесс **децентрализации**, т.е. передача ряда функций и полномочий от высших органов управления низшим.

Общественный характер управления системой образования проявляется в том, что наряду с органами государственной власти создаются общественные органы. Одним из показателей усиления общественного характера управления образованием разгосударствление системы образования и диверсификация Оуч.

Образовательное учреждение как управляемая система состоит из двух подсистем: *управляющей и управляемой*. В состав первой подсистемы входят ректор (директор), проректора (заместители), в состав второй – педагоги, обучающиеся, обслуживающий персонал.

Структуру управленческих органов в Оуч, по мнению И.Ф. Харламова, можно разделить на три группы:

1-я группа – органы коллегиального управления Оуч, ученый совет, общешкольная конференция и др.

2-я группа – должностные лица Оуч, осуществляющие руководство всеми его звеньями и подразделениями. Это – ректор, проректора, директор школы, его заместители и др.

3-я группа – управленческие органы различных общественных организаций обучающихся, педагогов, а также родителей и др. [6, 548].

Наличие такой разветвленной структуры управленческих органов в Оуч требует организации их правильного взаимодействия, координации их работы и эффективного выполнения каждым из этих органов и подразделений своих специфических функций.

Все это обусловило необходимость определения **основных принципов** их руководящей деятельности. К ним относятся:

– координация, согласованность решений и деловое сотрудничество всех управленческих органов в Оуч при планировании предстоящей работы, определения её ведущих задач и их эффективном решении;

– демократизация и гласность в осуществлении всеми должностными лицами Оуч своих руководящих функций, выборность руководящих органов;

– персональная ответственность всех руководящих лиц Оуч, педагогов за успешное выполнение своих должностных функций;

– умение выделять главные проблемы в работе Оуч и концентрировать усилия педагогов и обучающихся на их решении;

– поддержание благоприятного психологического микроклимата в Оуч, основанного на высокой ответственности, творческой инициативе, принципиальности и сознательном отношении каждого к своей работе;

– тактичный и регулярно осуществляемый контроль выполнения указаний вышестоящих органов и принятых в Оуч решений по совершенствованию учебно-воспитательной работы;

– поощрение педагогического творчества и инновационных поисков в повышении качества образовательного процесса, стимулирование педагогов к овладению передовым педагогическим опытом [6].

К вышеназванным **принципам** можно добавить: а) системность и целостность в управлении; б) рациональное сочетание централизации и децентрализации; в) единство единоначалия и коллегиальности; г) объективность и полнота информации в управлении педагогическими системами [4].

В небольших Оуч, где всего 5-6 педагогов, директор непосредственно управляет всеми работниками учреждения. В более крупных Оуч действует линейная система (директор осуществляет руководство через своих помощников).

В вузах и крупных комплексах действует **функциональная система управления**: есть учебная часть, ведущая учебной работой; научная часть, руководящая научными исследованиями педагогов; хозяйственная часть, обеспечивающая финансами, оборудованием, пособиями для образовательного процесса.

В современной теории управления особое место занимает **системный подход**. Он предполагает сознательное и планомерное управление. Схематически системный подход можно представить в виде цепочки: **цель – ресурсы – план – решение – реализация – контроль – прогноз**.

Успех управления при системном подходе, по мнению **П.И. Пидкасистого** и др. зависит от: 1) планирования работы Оуч, правильной постановки, ранжирования по степени важности целей педагогического процесса и подготовки специалистов; 2) расстановки кадров и установления связей между подсистемами (управляющей и управляемой) и руководство этими связями; 3) налаживания системы оперативной информации внутри Оуч и эффективности обратной связи; 4) глубины и всестороннего анализа и своевременной помощи с целью предупреждения или скорейшей ликвидации недостатков; 5) создания условий для внедрения эргономических требований в практику работы всех участников педагогического процесса; 6) наличия необходимости психологического микроклимата в коллективе; 7) квалификации и опыта руководителей Оуч и системы повышения профессиональной подготовки педагогов [7].

13.2. Демократизация управления образовательными учреждениями

Образовательное учреждение является педагогической системой и объектом научного управления. **Управление им позволяет**: а) сохранять целостность системы; б) изменять, влиять на действие отдельных компонентов. Функционирование педагогической системы направлено на достижение целей, обусловленных потребностями общества, которые должны быть достигнуты в строго определенное время. Цели определяет содержание педагогической системы, которое, в свою очередь, предполагает многообразие форм и методов реализации. Функционирование педагогической системы возможно при соответствующих социально-педагогических условиях. Педагогическая система характеризуется уровнем достигнутых результатов.

Образовательное учреждение как педагогическая система представлена совокупностью системообразующих факторов, условий функционирования, структурных и функциональных компонентов. *Системообразующие факторы* представлены факторами *целей и результатов*; *условиями функционирования* – социально-педагогическими и временными; *структурными компонентами* – управляющей и управляемой систем, содержанием, средствами, формами и методами педагогической деятельности; *функциональными компонентами* – педагогическим анализом, целеполаганием и планированием, организацией контроля, регулированием и корригированием. Рассмотрим кратко содержание вышеназванных системообразующих факторов функционирования педагогической системы.

1. **Цель совместной деятельности педагогов и обучающихся**. Она направлена на гармоничное развитие личности обучающегося и на его самоопределение, а также на создание комфортно-требовательных условий для саморазвития обучающегося.

2. **Результаты, как системообразующий фактор**, определяются совокупностью наиболее устойчивых и реальных критериев, обеспечивающих определение уровня воспитанности как отдельных обучающихся, так и коллективов (ученических, студенческих) в целом.

3. **Социально-педагогические и временные условия функционирования педагогической системы**. Под этими условиями функционирования педагогической системы понимают устойчивые обстоятельства, определяющие её состояние и развитие [3]. В управлении Оуч принято выделять следующие условия: *общие* и *специфические*. К общим условиям относятся социальные, экономические, культурные, национальные и

географические. К специфическим условиям – особенности социально-демографического состава обучающихся; местонахождения Оуч; материально-техническая обеспеченность Оуч; воспитательные возможности окружающей среды.

4. **Системообразующие факторы, социально-педагогические и временные условия** определяют особенности взаимодействия **структурных и функциональных** компонентов. По мнению авторов [4] коллектив может эффективно осуществлять достижение целей при их обоснованной дифференциации и координации. Так возникает проблема уровней управляющей системы. Структура управляющей системы большинства Оуч может быть представлена как четырьмя [4], так и тремя [6] уровнями управления. Содержание как структурный компонент целостного педагогического процесса определяется целями, стоящими перед образовательным учреждением.

Во всех решениях об Оуч особое место уделяется вопросам демократизации управления ими. Отмечается недопустимость командно-административного стиля руководства. Вместе с тем подчеркивается важность дисциплины, необходимость сочетания единоначалия и коллегиальности в руководстве Оуч, роль педагогического коллектива и других органов управления. В руководстве Оуч различают **две** линии: стратегическую – перспективную, долговременную и оперативную – тактическую, конкретно-исполнительскую.

Стратегическая линия предполагает принятие тщательно подготовленных решений: подбор и расстановка кадров, планирование, выбор профиля образования и учебного плана и др. Принятие подобных управленческих решений проводится поэтапно. Установлено, что только полная гласность, опора на коллектив и разумная требовательность с оказанием своевременной помощи обеспечивает активность коллектива, высокое качество образовательного процесса.

При осуществлении *оперативного*, каждодневного руководства решения необходимо принимать немедленно, по ходу дела. Здесь в работе руководителя может проявляться авторитарный стиль руководства. Демократический стиль руководства предполагает отчетность руководителей Оуч перед ученым советом учреждения, коллективом, свободу критики, гласность и право на любую постановку вопросов, связанных с руководством учреждением и положением дел в коллективе.

В законе «Об образовании» допускаются разные варианты по поводу руководителя Оуч: назначение, выборы и заключение контракта.

Права и обязанности руководителя совета Оуч, педагогов и обучающихся рекомендуется обсудить на совете (ученом, педагогическом) и собрании коллектива.

Одним из трудных вопросов в системе управления является распределение учебной нагрузки. В Законе РФ «Об образовании» согласно ст.55.6 нагрузка педагога оговаривается в контракте. В ст. 66 Типового положения Правительства РФ от 31 августа 1994 г. N 1008 уточняются правовые нормы.

13.3. Планирование работы образовательного учреждения

В науке об управлении используется две дефиниции «действие» и «результат». **Действие** – определенные операции. Оно является средством для достижения какой-то цели. **Результат** – конечный итог, ради которого и проходили операции.

Управление в образовании – умение планировать результат, целенаправленно регулировать сам процесс воспитания и обучения, выбирать такие операции, которые обеспечивали бы при наименьшей затрате сил, времени и средств эффективное выполнение поставленных целей и задач. При управлении Оуч разрабатываются различные документы, например, планы. При разработке плана необходимо предусмотреть большой комплекс мероприятий по улучшению всей постановки дела воспитания, обучения и образования. Рассмотрим содержание различных планов.

Обоснованный конкретный план – один из показателей научной организации и управления Оуч. План должен быть кратким, четким и ясным. *По форме планирование*

(подготовительный этап каждого управленческого цикла) может быть текстовым, графическим и смешанным. В любом случае в Оуч должно существовать календарное планирование, т.е. все мероприятия должны располагаться по определенным временным интервалам (например, для общеобразовательного учреждения по четвертям, месяцам, неделям отдельным числам). Каждое Оуч планирует свою работу, исходя из региональных условий и возможностей. При этом каждый план должен быть педагогически целесообразным, иметь единое направление, представлять систему мероприятий по выполнению поставленных задач.

В практике работы Оуч имеют место следующие **виды планирования**:

- перспективный план работы на 3-5 лет;
- план учебно-воспитательной работы (годовой);
- графический план организационной, методической и внеучебной работы (на семестр, четверть) (выписка из годового плана);
- план-график контроля педагогического процесса (на семестр, четверть);
- планы общественных организаций.

Сроки планирования определяются его целями. Перспективное планирование должно соответствовать социальным потребностям; годовое – цикл управления, т.е. с 1-го сентября по 1-е сентября, включая летнюю работу и подготовку Оуч к новому учебному году.

Рекомендации о структуре и содержании предлагаемых планов являются примерными, их нужно конкретизировать с учетом особенностей, традиций и творческих поисков отдельных образовательных учреждений.

Перспективный план развития Оуч предусматривает направления его деятельности с учетом работы региональных органов власти. Этот план не должен быть слишком детальным. Его задача – наметить важнейшие ориентиры функционирования и развития Оуч на определенный период. **Перспективный план** включает:

1. Рост контингента обучающихся по годам, количество групп (классов), примерное финансирование;
2. Потребность в педагогах разной квалификации.
3. Перспективный график повышения квалификации педагогов. Оно может осуществляться через курсы институтов подготовки и переподготовки кадров и различных семинаров.
4. Строительно-ремонтные работы, оборудование кабинетов, приобретение наглядных пособий, технических средств обучения, книг, учебных пособий, хозяйственных и канцелярских материалов и др.
5. Финансовую, коммерческую деятельность.

План учебно-воспитательной работы Оуч на учебный год включает следующие вопросы:

1. Введение: а) региональные особенности и условия работы Оуч; б) краткий анализ итогов работы Оуч за прошлый учебный год; в) основные задачи Оуч на новый учебный год.
2. Выполнение закона «Об образовании».
3. Организация работы с кадрами: а) расстановка кадров и распределение обязанностей; б) основные научно-практические темы, над которыми работает коллектив; в) повышение квалификации и методическая работа; г) изучение и распространение передового опыта; д) научно-педагогическая информация в образовательном учреждении.
4. Руководство педагогическим процессом: а) организация его; б) внеаудиторная учебно-воспитательная работа в образовательном учреждении.
5. Педагогический контроль образовательного процесса.
6. Работа с шефами, общественностью.
7. Укрепление материально-технической базы в Оуч и организационно-хозяйственная работа.

На основе плана учебно-воспитательной работы в Оуч составляется **календарный план** организационной, методической и внеаудиторной работы на текущий семестр (четверть). Он включает разделы: ученый совет (педсовет); заседания методических комиссий (объединений); профсоюзные собрания и производственные совещания; совещания (ректорат) при ректоре (директоре); заседание местного комитета; собрание студентов (родительские собрания); вечера отдыха; спортивные соревнования; редакционно-издательская работа (газеты, издания и т.д.); работа научных обществ, клубов, организация выставок и олимпиад.

Такой план позволяет избежать дублирования, дает возможность заранее определить, в какое время и на каких вопросах следует сконцентрировать внимание, а также помогает спланировать работу педагогических кадров.

13.4. Организация деятельности педагогического коллектива

Личность руководителя, его общая эрудиция, профессиональная подготовка, энергия, такт, организационные способности определяют лицо Оуч, деятельность участников педагогического процесса. К наиболее важным **качествам**, которыми должен владеть руководитель образовательного учреждения относятся:

1. Высокая культура и нравственность.
2. Организаторские способности, требовательность, экономическая и юридическая подготовка.
3. Человечность и душевность.

Организационная деятельность начинается с распределения обязанностей, подготовки так называемой *циклограммы управления*. Оно идет по четырем направлениям: а) между членами администрации; б) между педагогами; в) между техническими и другими работниками Оуч; г) на уровне организаций обучающихся и их актива.

Четкое распределение обязанностей между руководителем и его заместителями исключает параллелизм в работе, обеспечивает единство действий, позволяет охватить все участки работы, создает возможность равномерно распределить нагрузку и учесть склонности членов администрации. Особое внимание уделяется распределению обязанностей между членами коллектива. Каждый из них получает посильное задание, у каждого имеется право выбора. При этом учитываются их индивидуально-типологические особенности, состояние здоровья.

Научная организация управленческого труда не может быть полной, если руководитель через своих заместителей не сумеет организовать деятельность различных служб обеспечения педагогического процесса (например, библиотека, технические работники и т.д.).

Внедрение в практику основных требований *научной организации труда* в значительной степени зависит от тех условий, которые создаются для всех работников в Оуч. Речь идет, прежде всего, об элементарном порядке, экономии времени, материальном обеспечении, педагогической культуре, ответственности сотрудников за порученное дело.

Важное значение для управления Оуч имеет правильная организация личного труда руководителя и педагогов. Руководитель Оуч обеспечивает работу всего коллектива по охране прав и жизни участников педагогического процесса. Деятельность руководителя по данному аспекту проводится в трех направлениях: а) обеспечение медицинского осмотра обучающихся и лечение тех, которые в этом нуждаются; б) создание необходимого санитарного режима в Оуч; в) строгое соблюдение правил техники безопасности в лабораториях, мастерских, физическом зале и т.д.

Оценка деятельности руководителя Оуч определяется по: 1) результатам работы Оуч; 2) личному вкладу руководителя Оуч в организацию учебно-воспитательной работы; 3) стилю его работы, специальной подготовке, организаторскому таланту.

8.5. Управление процессом развития образовательного учреждения

Развивающееся Оуч должно отвечать следующим требованиям: обучающийся реализует свое право на образование в соответствии со своими потребностями, способностями и возможностями; педагог развивает свои профессиональные и личные качества; руководитель обеспечивает успех деятельности обучающегося и педагога; коллектив работает в творческом поисковом режиме; сложились отношения партнерского сотрудничества, уважения, доверия, атмосферы успеха.

Для того, чтобы деятельность **Оуч из функционирующего была преобразована в развивающееся учреждение** необходимо выполнение некоторой совокупности условий: 1) наличие концепции и программы развития Оуч; 2) проведение в Оуч инновационной экспериментальной работы; 3) наличие сплоченного по общности цели коллектива педагогов; 4) организация системы самоуправления; 5) система эффективной научно-методической деятельности; 6) наличие достаточной учебно-материальной базы для формирования оптимальной информационно-образовательной среды; 7) набор альтернативных образовательных услуг в соответствии с потребностями участников педагогического процесса.

Кроме этих условий необходимы особые управленческие действия руководителя по подготовке Оуч к работе в режиме развития. К ним можно отнести следующие: изучение образовательных потребностей обучающихся и их родителей; изучение возможностей педагогического коллектива работать в инновационном режиме; установление зоны ближайшего развития каждого участника педагогического процесса; определение на перспективу типа (вида) Оуч, долгосрочной стратегической цели, её деятельности; выбор системы (технологии) обучения, воспитания и развития для каждой ступени; выбор и структурирование режима, работы Оуч; определение приоритетных направлений и создание условий для их реализации и др.

Разработка концепции развития Оуч зависит от того, какая сторона его деятельности выбрана руководством в качестве ключевого звена. *Разработка концепции включает:*

1. Руководитель должен проанализировать ряд показателей: уровень здоровья; качество знаний, умений и навыков; качество преподавания; уровень воспитанности и качество воспитательной работы; качество работы с кадрами; уровень материально-технической базы; особенности социальной среды, региональный заказ на образование; система внешних связей Оуч.

2. Выбрать и сформулировать основную идею развития Оуч. Разработать основные концептуальные подходы.

3. Выявить структурные элементы концепции как системы, в которой каждый из них выполняет только одну ему присущую функцию. Например, если взять концепцию, связанную с организацией учения, то можно выделить следующие её элементы: мотивация учения, формирование специальных и общеучебных умений, организация самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучающихся.

4. Предложить систему приемов по каждому элементу концепции.

После того как концепция совершенствования отдельных сторон деятельности или всего развития Оуч сформирована, следует этап разработки **комплексно-целевой программы**, реализующей концепцию. Она обычно разрабатывается на период 2-3 года. В структуру этой программы входят: краткое описание состояния проблемы; исходные научно-теоретические положения; генеральная цель; система задач (подзадач) доведенных до исполнителей; показатели, характеризующие успешность достижения цели; мероприятия, сроки, исполнители; ресурсное и информационное обеспечение управления процессом решения задач; контроль выполнения программы; текущий и итоговый анализ; регулирование и коррекция выполнения программы.

Комплексно-целевая программа разрабатывается рабочей группой, проект программы готовится на основе концепции с учетом предложений всех структурных

подразделений Оуч. В функции рабочей группы входят уточнение необходимых мер и мероприятий, последовательность их осуществления по степени важности. По каждому блоку программы определяется состав исполнителей и руководители.

В системе образования западноевропейских стран существуют следующие основные модели обучения: поточно-уровневая, предметно-уровневая, школы смешанных способностей, Оуч индивидуального развития. К нетрадиционным моделям относятся матричные и модульные Оуч. [8, 492-502]. Они ориентированы на то, чтобы дать обучающимся знания в соответствии с государственными стандартами и с учетом уровня способностей обучающихся. Деятельность таких Оуч основана на когнитивной концепции обучения. Организация образовательного процесса в этих Оуч направлена на выпуск обучающихся с заранее заданными госстандартами характеристиками. Основной подход в процессе обучения – обучающийся должен приспособиться к тем путям обучения, которые ему может предложить Оуч. Эти модели характеризуются **тремя основными параметрами**: учебные дисциплины, которые изучаются в Оуч, и навыки, которые обучающийся должен освоить, в основном развивают только интеллект; между разными учебными дисциплинами и разделами учебного плана существуют четкие границы; на протяжении всего процесса обучения Оуч ориентирует обучающихся на выполнение требований государственного стандарта.

Структура отечественных Оуч стала похожа на современную западную со всеми присущими ей плюсами и минусами. Схема управления вышеназванными моделями показана на рис. 81.

13. 6. Взаимодействие социальных институтов в управлении образовательными учреждениями

Одним из важнейших направлений деятельности образовательного учреждения как центра воспитания является объединение усилий образовательного учреждения, семьи и общественности. В этой работе есть своя специфика, проявляющаяся в содержании, методах и формах деятельности. Специфика этой деятельности обусловлена следующими **факторами**: знанием объективных закономерностей педагогического процесса; четким представлением социальных функций образовательного учреждения в современных условиях; пониманием особенностей и тенденции развития современной семьи; практической подготовкой педагога к работе с родителями, общественностью по воспитанию подрастающего поколения.

Образовательное учреждение является важнейшим социальным институтом, прямо и непосредственно осуществляющим воспитание обучающихся и педагогическое управление семейным воспитанием. Подготовка к жизни молодого поколения приобретает новые качественные признаки, придает особую актуальность таким проблемам, как развитие индивидуальности, профориентации и профотбор, образование и самообразование; ценностные ориентации и идеалы; выявление и развитие способностей и др. Единство воспитательной деятельности образовательного учреждения, семьи и общественности создается целенаправленной систематической работой учреждения, отвечающего современным требованиям, предъявляемым к нему.

№ п/п	Структура управления	Модели обучения				
		1-я	2-я	3-я	4-я	5-я
1	<i>Директор</i>	+	+	+	+	+
2	<i>Заместитель директора</i>	+				
3	<i>Заместители директора</i>		+	+	+	
4	<i>Директорская команда</i>					+
5	<i>Педагоги</i>	+	+	+	+	+
6	<i>Модельные команды</i>					+

7	Совет	+				
8	Педсовет	+				
9	Органы со стандартными функциями, определенными законодательством	+	+	+	+	+
10	Средне звено (руководители предметных методических отделов, отделов управления обучающимися, коррективного преподавания, профориентации, средние менеджеры и др.)		+	+	+	
11	Предметные и межпредметные объединения			+	+	
12	Команды				+	
13	Консультационная структура				+	
14	Междисциплинарные объединения				+	
15	Отдел повышения квалификации педагогов					+

Рис. 81. Структура управления образовательными учреждениями

Система взаимодействия образовательного учреждения и общественности должна отвечать следующим **требованиям**: а) целенаправленность деятельности всего педагогического коллектива; б) повышение профессиональной квалификации, педагогической культуры педагогов; в) выработка единых требований педагогического коллектива к работе классного руководителя (куратора) и педагога с родителями; г) формирование действенной общественной организации (например, родительской, попечительский совет и др.).

Педагогический коллектив педагога является частью общественного коллектива, куда входит составной частью коллектив обучающихся. При всем соответствии признаком любого коллектива педагогический коллектив образовательного учреждения в то же время имеет и свои **специфические особенности**. К ним относятся: 1) полифункциональность педагогической профессии; 2) высокая степень самоуправляемости педагогического коллектива; 3) коллективный характер труда и коллективная ответственность за все результаты своей деятельности; 4) отсутствие временных рамок на выполнение тех или иных видов педагогического труда; 5) преимущественно женский состав педагогического коллектива, что не может не влиять на характер взаимоотношений, возникающих в нем.

На развитие организационной структуры коллектива оказывает влияние ряд **факторов**. К ним относятся: а) характер профессионально-педагогических задач, решаемых членами педагогического коллектива; б) социально-демографические и индивидуально-типологические особенности членов педагогического коллектива; в) престиж коллектива, наличие друзей, осознание значимости своего труда в данном коллективе; д) морально-психологический климат в коллективе; е) традиции коллектива.

На характер организационной структуры коллектива определенное влияние оказывает его **величина**. В науке психологии доказано, что в небольших коллективах связи между его членами более прочные, устойчивые. По мере увеличения коллектива отношения между его членами приобретают все более официальный характер. Численность педагогического коллектива определяет характер руководства им.

Особое значение для функционирования педагогического коллектива играет **социально-психологический климат** в нем. Он представляет собой систему эмоционально-психологических состояний коллектива, отражающих характер взаимоотношений между его членами в процессе совместной деятельности и общения. К основным функциям социально-педагогического климата в педагогическом коллективе относят: **консолидирующая, стимулирующая, стабилизирующая, регулирующая.** *Консолидирующая функция* заключается в сплочении членов коллектива, в объединении коллективных усилий на решение учебно-воспитательных задач. *Стимулирующая функция* состоит в создании эмоциональных потенциалов коллектива (А.Н. Лутошкин), его жизненной энергии, которая затем реализуется в педагогической деятельности. *Стабилизирующая функция* обеспечивает устойчивость внутриколлективных отношений, создает необходимые предпосылки для успешного вхождения в коллектив новых педагогов. *Регулирующая функция* проявляется в утверждении норм взаимоотношений, прогрессивно-этической оценке поведения членов коллектива.

К оценке социально-психологического климата существуют различные подходы (Е.С. Кузьмин, А.Г. Ковалев и др.). В одном случае в качестве таких показателей рассматриваются особенности межличностных, нравственных, эмоциональных, правовых взаимоотношений, в другом – выделяются наиболее общие характеристики эффективности коллективной деятельности. К таким *характеристикам* относятся: удовлетворение членов коллектива своим пребыванием в нем, процессом и результатом труда; признании авторитета руководителей, совмещающих признаки формальных и неформальных лидеров; мажорное, жизнеутверждающее настроение в коллективе; высокая степень участия членов коллектива в управлении и самоуправлении им; сплоченность и организованность членов коллектива; сознательная дисциплина; продуктивность работы; практическое отсутствие текучести кадров [4, 477].

Социально-психологический климат оказывает положительное или негативное влияние на личность в силу сложившихся в нем норм отношений между людьми. Выполняя широкий круг профессиональных обязанностей. Каждый педагог испытывает потребность в общественном признании своей личности и своего труда. Педагоги особенно восприимчивы к оценке со стороны авторитетных людей (например, руководителей, коллег и др.). Таким образом, одним из путей влияния социально-психологического климата коллектива на педагога является объективная оценка его личностных, профессиональных качеств, личного вклада педагога в коллективное дело. Это означает, что отношения в педагогическом коллективе должны быть взаимоуважительными и принципиальными, требовательными и доброжелательными.

Механизм влияния социально-психологического климата на педагога состоит в **подражании** – непосредственном заимствовании личностью мыслей, эмоций других людей. Длительная совместная деятельность, симпатии, общность интересов существенно ускоряют процесс позитивного подражания.

Влияние социально-психологического климата коллектива на педагога может осуществляться и на *интуитивном уровне восприятия психических состояний других людей.* Это относится к области эмпатической способности личности, которая определяется жизненным опытом человека, его настроенностью на эмоционально-психологическую волну своих коллег.

Другая сторона взаимного воздействия состоит во **влиянии личности на климат коллектива.** Оно определяется социально-психологическими свойствами личности, состоянием её психических процессов. Состояний и свойств. Общий климат в коллективе зависит от личностных, интеллектуальных, эмоциональных, волевых черт его членов. Основными свойствами воздействия отдельной личности на коллектив и его социально-психологический климат является убеждение, внушение и личный пример.

К числу факторов, препятствующих формированию положительного социально-психологического климата в коллективе, относятся **конфликты.** В педагогическом

коллективе они являются конфликтами межличностными, так как отражают ситуации взаимодействия людей, при которых они или преследуют несовместимые цели деятельности, или по-разному понимают способы и средства их достижения. Причины межличностных конфликтов в педагогическом коллективе в основном связаны с нарушением взаимосвязей, установленных в процессе совместной деятельности. Это могут быть связи делового характера, возникающие между педагогами, руководителями по поводу самой педагогической деятельности. Взаимосвязи «ролевого» характера возникают при необходимости соблюдения правил, норм, соответствующих профессиональной этике. Взаимосвязи личного характера устанавливаются между педагогами в процессе совместной деятельности и определяются их индивидуально-типологическими особенностями.

По мнению Л.В. Симоновой [9] в зависимости от взаимосвязей в педагогическом коллективе можно выделить *три группы конфликтов*: профессиональные конфликты; конфликты ожиданий; конфликты личностной несовместимости.

Логика разрешения конфликта складывается из следующей последовательности действий: предупреждение конфликта; управление конфликтом, если он уже возник; принятие оптимальных решений в конфликтной ситуации; разрешение конфликта.

Конфликты профессиональные, ролевого ожидания устраняются путем изменения условий труда, организации педагогического процесса, внесения корректив в режим работы образовательного учреждения и др. Сложно разрешаются конфликты личной несовместимости. В таких случаях руководители избирают также пути разрешения конфликтов, при которых конфликтующие стороны вынуждены признать факт существования другой точки зрения, другого подхода, проявления индивидуальных особенностей.

Вопросы для самоконтроля

1. Что включает в себя понятие «управление»?
2. Что является предметом теории управления?
3. Назовите три типа управления.
4. Что собой представляет внутривузовское управление?
5. Что является организационной основой государственной политики в области образования?
6. Назовите принципы государственной политики в области образования.
7. Какие существуют государственные органы управления образованием и задачи решаемые ими?
8. Из каких подсистем состоит образовательное учреждение?
9. От чего зависит успех управления образовательным учреждением?
10. Какие системообразующие факторы функционирования включает образовательное учреждение? Дайте их краткую характеристику.
11. Какие планы управления разрабатываются в образовательном учреждении?
12. Назовите наиболее важные качества, которыми должен владеть руководитель образовательного учреждения и дайте их краткую характеристику.
13. Какими показателями определяется деятельность руководителя образовательного учреждения?
14. Каким требованиям должна отвечать развивающаяся школа?
15. Назовите условия, обеспечивающие переход образовательного учреждения из функционирующего в развивающееся.
16. Какие этапы включает разработка концепции развития образовательного учреждения?
17. Назовите основные модели учебных учреждений функционирующих в западноевропейских странах.

18. Как осуществляется взаимодействие социальных институтов в управлении образовательными учреждениями?
19. Назовите факторы, оказывающие влияние на организацию структуры коллектива образовательного учреждения.
20. Оценка социально-психологического климата в педагогическом коллективе.
21. Конфликты в педагогическом коллективе.

Литература

1. **Ожегов С.И.** Толковый словарь русского языка / РАН Ин-т русского языка им. В.В. Виноградова / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 4-е изд., допол. – М.: Азбуковник, 1997. – 944 с.
2. **Философский энциклопедический словарь** / Редкол.: С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичёв и др. – 2-е изд. – М.: Сов. Энциклопедия, 1989. – 815 с.
3. **Советский энциклопедический словарь** / Гл. ред. А.М. Прохоров. – 4-е изд. – М.: Сов. Энциклопедия, 1986. – 1600 с.
4. **Педагогика: Уч. Пособие для студ. пед. уч. Заведений** / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – 3-е изд. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
5. **Закон Российской Федерации «Об образовании».** – М., 1992.
6. **Харламов И.Ф.** Педагогика: Учеб. – 6-е изд / И.Ф. Харламов. – Мн.: Университетское, 2000. – 560 с.
7. **Педагогика. Уч. Пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей.** – 2-е изд. / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Роспедагенство, 1996. – 604 с.
8. **Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. для студ. высш. и сред. пед учеб. заведений** / С.А. Смирнов, И.Б. Котов, Е.Н. Шиянов и др.; Под ред. С.А. Смирнова. – 4-е изд., испр. – М.: Изд-ский центр «Академия», 2001. 512 с.
9. **Симонова Л.В.** Межличностные конфликты педагогов и старшеклассников и пути их преодоления / Л.В. Симонова. – М., 1989.
10. **Конаржевский Ю.А.** Менеджмент и внутришкольное управление / Ю.А. Конаржевский. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. – 224 с.
11. **Третьяков П.И.** Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента / П.И. третьяков. – М.: Новая школа, 1998. – 288 с.
12. **Шамова Т.И.** Управление образовательным процессом в адаптивной школе / Т.И. Шамова, Т.И. Давиденко. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. – 384 с.
13. **Симонов В.П.** Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в области управления образовательным процессом: Учеб пособие / В.П. Симонов . – М., 1997. – 264 с.
14. **Матрос Д.Ш.** Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга / Д.Ш. Матрос, Д.М. Полев, Н.И. Мельников. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 96 с.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В учебном пособии освещены основные положения педагогики для студентов непедагогических вузов. Оно включает вопросы, связанные с педагогикой как наукой о педагогических системах, образованием как общечеловеческой ценностью, педагогическим процессом как формой образования, его целями и принципами, методами, средствами и организационными формами, семьей как субъекта педагогического взаимодействия, а также управлением образовательными системами. Самостоятельное их осмысление и конкретизация, использование к конкретным условиям – это задача обучающегося.

Полученные в процессе изучения педагогики знания могут быть применены как для успешного взаимодействия с внешним по отношению к личности миром, так и для самосовершенствования.

ТЕМЫ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ

1. Научный статус педагогики как теоретической дисциплины.
2. Моделирование как метод педагогического исследования.
3. Теоретическое, эмпирическое и нормативное знание в педагогике.
4. Методология проведения исследования.
5. Экспериментальная работа в структуре педагогического исследования.
6. Методологический аппарат исследования по педагогическим наукам.
7. Дидактические основания образовательной технологии.
8. Информационные технологии и телекоммуникационные средства в образовании.
9. Дистанционное обучение в системе непрерывного образования.
10. Инновационные процессы в образовании.
11. Принципы теории измерения и оценочные системы.

ГЛОССАРИЙ

Активный метод – усиленно действующий способ продвижения к истине или намеченной дидактической цели, связанной с профессиональной подготовкой будущих специалистов.

Активность субъекта – способность человека производить общественно значимые преобразования в мире на основе присвоения материальной и духовной культуры, проявляющаяся в творчестве, волевых актах, общении.

Антропология (греч. antropos человек и logia учение) – наука о происхождении и эволюции человека.

Андрагогика – раздел дидактики, раскрывающий специфические закономерности освоения знаний, умений и навыков взрослым субъектом учебной деятельности, а также особенностей руководства последней со стороны профессионального педагога.

Взаимоотношения – специфический вид отношения человека к человеку, в котором имеется возможность одновременного или отсроченного ответного личностного отношения.

Внедрение – введение экспериментально проверенного опытного образца и научно-методического сопровождения к нему в образовательную практику, подготовка участников процесса обучения, психолого-педагогическое сопровождение.

Внимание – сосредоточенность субъекта в данный момент времени на каком-либо реальном или идеальном объекте, обеспечивающая его особо ясное отражение. Оно проявляется в избирательном отражении объектов в соответствии с потребностями субъекта, целями и задачами его деятельности. Физиологически внимание обусловлено работой нервных процессов, с помощью которых осуществляется сопровождаемые вниманием психические процессы. К основным функциям внимания относятся: а) отбор значимых воздействий, которые соответствуют потребностям данной деятельности; б) игнорирование других несущественных конкурирующих воздействий; в) регуляция и контроль деятельности. Внимание характеризуется следующими основными свойствами: объемом; устойчивостью; распределением; концентрацией; переключением, избирательность, интенсивность.

Воля – сознательное регулирование человеком своих действий и поступков, требующих преодоления внутренних и внешних трудностей. Воля является важным компонентом психики человека. Она проявляется как уверенность человека в своих силах, в правильности своих действий. В качестве основных функций воли выделяют: выбор мотивов и целей; регуляцию побуждения к действиям при недостаточной или избыточной их мотивации; организацию психических процессов в систему, адекватную выполняемой человеком деятельности; мобилизацию физических и психических возможностей в ситуации преодоления препятствий при достижении поставленных целей.

Воображение – психический процесс создания образа предмета, ситуации путем перестройки имеющихся у людей представлений. Физиологическую основу воображения составляют остаточные (следовые) процессы возбуждения и торможения, иррадиации и концентрации, положительной и отрицательной индукции, анализа и синтеза в корковых отделах различных анализаторов. Виды воображения: произвольное (активное), непроизвольное (пассивное), мечта, творческое, воссоздающее.

Воспитание применяется в педагогике в нескольких значениях. В широком смысле – процесс передачи новому поколению общественно-исторического опыта, накопленного предшествующими поколениями. Воспитание, как явление общественной жизни, охватывает все воспитательные силы общества: семью, дошкольные учреждения, учебные заведения, средства массовой информации и пр. Работать они должны на общую цель и отражать единые интересы государства. В узком смысле *воспитание* – сознательная, специально организованная деятельность воспитателя, обеспечивающая формирование определенных качеств развивающейся личности. Воспитание является вечной и социальной проблемой.

Восприятие – целостное отражение предметов, ситуаций и событий в сознании человека, возникающее при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности органов чувств. Физиологической основой восприятия является то, что оно вызывается действующими одновременно комплексными раздражителями, осуществляется одновременной и согласованной деятельностью нескольких анализаторов и протекает при участии ассоциативных отделов коры головного мозга и центров речи. Свойства восприятия: избирательность, предметность, апперцепция, осмысленность, константность, целостность. Физические характеристики восприятий: пространство, форма, объемность, величина, глубина, удаленность, линейная перспектива, воздушная перспектива.

Высшее образование – результат усвоения такой совокупности систематизированных знаний и навыков деятельности, которая позволяет специалисту

самостоятельно и ответственно решать исследовательские и практические задачи, творчески используя и развивая достижения культуры, науки и техники.

Группа – ограниченная в размерах общность людей, выделяемая из социального целого на основе определенных признаков. Наиболее распространены классификации групп по размеру: большие, малые, микрогруппы; по общественному статусу: формальные и неформальные; по непосредственности взаимосвязей: реальные и условные; по уровню развития: низкого и высокого; по значимости: референтные и группы членства.

Действия – осуществление своих функций; произвольная, преднамеренная, опосредованная активность, направленная на достижение осознаваемой цели; процесс, направленный на достижение цели; совокупность операций подчиненных цели.

Демография – наука о составе населения и его изменениях; показатели численности, состава, размещения и изменения населения.

Деятельность – активное взаимодействие человека со средой, в которой он достигает сознательно поставленной цели, возникающей в результате появления у него определенной потребности. Основными видами деятельности являются: игра, учение, труд и общение.

Дидактические тесты – набор стандартизированных заданий по определенному материалу, устанавливающий степень усвоения его обучающимися.

Дистанционное образование – форма образования, обеспечивающая использование современных средств информатизации для доставки учебных материалов и информации непосредственно потребителю, независимо от его местоположения. Стратегическая цель дистанционного образования – обеспечить гражданам право получения образования любого уровня на месте своего проживания или профессиональной деятельности. Одновременно дистанционное образование предъявляет новые специфические требования, как к педагогу, так и обучающемуся.

Единая система непрерывного образования – комплекс государственных, негосударственных и общественных воспитательно-образовательных учреждений, обеспечивающий организационное и содержательное единство, преемственность всех звеньев образования, совместно решающих задачи воспитания, образовательной и профессиональной подготовки каждого человека с учетом актуальных и общественных потребностей, удовлетворяющих его стремление к самообразованию и саморазвитию на протяжении всей жизни.

Закономерность целостного педагогического процесса – проявление устойчивых тенденций, оказывающих необходимое, существенное, определяющее влияние на характер и протекание педагогического процесса. Закономерности педагогического процесса обладают спецификой.

Закономерности обучения – выражение действия законов в конкретных условиях; объективные, существенные, устойчивые, повторяющиеся связи между составными частями, компонентами процесса обучения. Внешние закономерности характеризуют зависимость обучения от общественных процессов и условий: социально-экономической, политической ситуации, уровня культуры, потребностей общества в определенном типе личности и уровне образования. К внутренним закономерностям процесса обучения относятся связи между его компонентами: между целями, содержанием, методами, средствами и формами. Закономерности проявляются в обучении при наличии условий.

Знания – совокупность усвоенных человеком сведений, понятий и представлений о предметах и явлениях объективной действительности; понимание, сохранение в памяти и умение воспроизводить и применять основные факты науки и теоретические обобщения.

Игра – форма воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста, моделирования тех систем отношений,

которые характерны для этой деятельности, моделирования профессиональных проблем, реальных противоречий и затруднений, испытываемых в типичных профессиональных проблемных ситуациях. Единицей игры и в то же время центральным моментом, объединяющим все ее аспекты, является роль.

Индивидуальность – личность в ее своеобразии, которое выделяет человека среди других людей благодаря оригинальности и неповторимости личности. Индивидуальность описывается индивидуальной историей жизни, опытом, всей суммой личных особенностей, значимостью продуктов деятельности. Индивидуальность – форма существования личности.

Индивид – конкретный человек со всеми особенностями, данными ему природой (пол, возраст, рост, вес, нервная система и пр.). Он проявляет себя в свойствах, преобразованных в ходе индивидуального развития. Индивид – наименьшая единица в системе вида *Homo sapiens*.

Индивидуализация – проявление и совершенствование в процессе развития личности ее индивидуально-типологических особенностей и характеристик.

Инновации – целенаправленное изменение, вносящее в образовательную среду стабильные элементы (новшества), улучшающие характеристики отдельных частей, компонентов и самой образовательной системы в целом.

Интеллект – способность индивидуума адаптироваться к окружающей среде. Среди ученых нет единого мнения о структуре интеллекта, способах его оценки, уровнях развития и др.

Интеллектуальные чувства – переживания, возникающие в процессе умственной деятельности. К интеллектуальным чувствам относятся любопытство, любознательность, удивление, уверенность в правильности решения и сомнение при неудаче, чувство нового, побуждающее к поискам более глубоких знаний, чувства юмора и иронии. Они возникают и развиваются при восприятии или создании человеком прекрасного.

Интересы – мотивы личности, выражающие ее специальную направленность на познание определенных явлений окружающей жизни и определяющие вместе с тем ее более или менее постоянную склонность к определенным видам деятельности.

Интуиция – вид мышления, процесс которого не осознается и протекает в бессознательной области, однако результат осознается в форме внезапного озарения (ага-эффекта).

Информатика – наука об общих свойствах и структуре научной информации, закономерностях ее создания, преобразования, накопления, передачи и использования.

Информатизация общества – глобальный социальный процесс, особенность которого состоит в том, что доминирующим видом деятельности в сфере общественного производства является сбор, накопление, продуцирование, обработка, хранение, передача и использование информации, осуществляемые на основе современной компьютерной техники, а также на базе разнообразных средств информационного обмена (коммуникации).

Информатизация образования – комплекс взаимосвязанных мероприятий, направленных на обеспечение оперативного сбора, обработки, систематизации, накопления, хранения, передачи различной информации и обмена ею участниками системы образования с помощью современной вычислительной техники и средств коммуникации в целях интенсификации функционирования системы образования.

Информационное пространство – специфическое информационное окружение человека (сочетание текстов, графического изображения, звуковых и аудиовизуальных сообщений и др.).

История – совокупность наук, изучающих прошлое человеческое общество; наука о развитии какой-нибудь области природы, знания.

Качество системы образования (образовательное учреждение) – совокупность основных свойств, соответствующих целям функционирования системы и ее развития.

Оценка свойств системы, т.е. ее качеств выполняется с помощью критериев, отражающих признаки существования у системы определенных свойств.

Кибернетика – наука об общих закономерностях процессов управления и передачи информации в машинах, живых организмах и обществе; об использовании информации в процессах управления.

Коллектив – устойчивая во времени организованная группа взаимодействующих людей со специфическими органами управления, объединенных целями совместной общественно-полезной деятельности и сложной динамикой формальных (деловых) и неформальных взаимоотношений между членами группы.

Коллоквиум – одна из форм учебных занятий, беседы педагога с обучающимися для выяснения знаний.

Компетентность – осведомленность специалиста об условиях и технологиях решения возникающих профессиональных проблем, а также умение реализовать свои знания в своей области деятельности.

Контроль обучения – составная часть, компонент процесса обучения, органически связанный с изучением программного учебного материала его осмыслением, закреплением и применением, формирование навыков и умений; педагогическая диагностика.

Лабораторное занятие – один из видов самостоятельной работы студентов, интегрирующий теоретические знания, умения и навыки студентов в едином процессе деятельности учебно-исследовательского характера.

Лекция – систематическое, последовательное, монологическое изложение педагогом (лектором) учебного материала, как правило, теоретического характера.

Личность – сознательный индивид, занимающий определенное положение в обществе и выполняющий определенную общественную роль. Позиция личности проявляется через систему её общественных отношений. Личность определяется как общественно-историческая категория и является наименьшей единицей в обществе.

Макросреда – общество в совокупности всех его проявлений.

Медицинские науки – совокупность наук о здоровье и болезнях, о лечении и предупреждении болезней, а также практическая деятельность, направленная на сохранение и укрепление здоровья людей, предупреждение и лечение болезней.

Межличностное взаимодействие – случайные или преднамеренные, частные или публичные, длительные или кратковременные, вербальные или невербальные контакты двух и более человек, вызывающие взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений и установок.

Межличностное общение – это не только необходимый компонент деятельности, осуществление которой предполагает взаимодействие людей, но одновременно и обязательное условие нормального функционирования общности.

Межличностные отношения – субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми; система установок, ориентаций, ожиданий, стереотипов и других диспозиций, через которые люди воспринимают и оценивают друг друга. Они объективно проявляются в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения.

Межличностное пространство – дистанция общения, субъективный пространственный критерий эмоциональной близости людей.

Менталитет – направленность и склад мышления личности, группы.

Методические приемы – система точно следующих установленному плану взаимосвязанных способов и действий педагога и обучающихся, обеспечивающих усвоение содержания образования по данной области знаний;

Методика – совокупность методов, приемов практического выполнения чего-либо.

Методическая деятельность педагога – самостоятельный вид профессиональной деятельности педагога по дальнейшему совершенствованию своего педагогического потенциала, моделированию, проектированию, конструированию, прогнозированию и внедрению педагогически полезного дидактического обеспечения процесса обучения в образовательную практику, позволяющего осуществлять координацию обучающей и учебной деятельности по отдельной дисциплине или циклу дисциплин.

Методический принцип – конкретизированное выражение специальных требований к преподаванию, детерминирующих конкретные методы учебной работы обучающихся на занятии по конкретной дисциплине.

Методическая разработка – документ, представленный в форме методического издания и содержащий конкретные материалы в помощь педагогу. Содержит примерное планирование содержательной учебной информации по определенному курсу на полугодие, год, а также конкретные педагогические сценарии занятий. Помогает педагогу лучше понять теоретические и практические возможности, заложенные в учебниках и методических пособиях.

Методические рекомендации – документ, представленный в форме методического издания и содержащий комплекс кратких и четко сформулированных предложений и указаний, способствующих внедрению в практику наиболее эффективных методов и организационных форм обучения и воспитания.

Методы исследования – способы, приемы, процедуры и операции эмпирического и теоретического познания и изучения явлений и действительности. Уровни методологии педагогики: гносеологический, мировоззренческий, научно-содержательный и логико-гносеологический. Методы исследования определяются исходной концепцией исследователя, его представлениями о сущности и структуре изучаемого, общей методологической ориентации, целей и задач конкретного исследования.

Методы контроля – способы, с помощью которых определяется результативность учебно-познавательной деятельности обучающихся, а также интенсивность педагогической работы педагога.

Метод обучения – способы совместной деятельности педагога и обучающихся, направленные на решение задач обучения, т.е. дидактических задач. Методы категория историческая, она изменяется с изменением цели, содержания, средств педагогического процесса.

Методология – система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе. При разработке проблемы методологию можно рассматривать на пяти уровнях: система философских знаний; общенаучные принципы и процедуры исследования; общепедагогические идеи, теории, концепции и закономерности; положения отдельных дисциплин педагогики; идеи, положения, закономерности и теории, относящиеся непосредственно к данной области знаний.

Методология и теория педагогики – специальная составная часть педагогики, уделяющая главное внимание разработке ее методологических и теоретических проблем.

Микросреда – группа, микрогруппа, семья.

Мировоззрение – упорядоченная система взглядов, совокупность убеждений

Мнемоника (мнемотехника) – искусство запоминания, модель-система дифференциальных приемов, которые облегчают механизмы запоминания, увеличивают объем памяти, путем конструирования и морфологизации других ассоциативных единиц, ассоциативных корреляций.

Модуль – логически завершенная часть содержательной учебной информации, усвоение которой обязательно сопровождается контролем знаний, умений и навыков обучающихся.

Мотив – осознанная или неосознанная причина проявления человеком активности, которая её побуждает, направляет и регулирует. Мотив может проявляться в различных формах: потребность, установка, идеал, убеждения, желание, влечение, цель и пр. Любой из психических актов может стать мотивом, если будет выполнять названные выше функции.

Мышление – процесс опосредованного и обобщенного отражения человеком действительности в её существенных связях и отношениях. Мышление выполняет функцию расширения границ познания путем выхода за пределы чувственного восприятия. Мышление, в отличие от ощущения и восприятия, является нечувственным процессом, оно прогностическое, по природе социальное и субъективное. Операции мышления: анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение, конкретизация, систематизация. Различают следующие формы мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое.

Навык – действие, сформированное путем повторения, характеризующееся высокой степенью освоения и отсутствием поэлементной, сознательной регуляции и контроля. Навык рассматривается как составной элемент умения, как автоматизированное действие, доведенное до высокой степени совершенства. Навыки состоят из простых приемов деятельности и совмещенных приемов, из приемов контроля и приемов регулирования. Различают навыки перцептивные, интеллектуальные и двигательные.

Направленность личности – совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности и относительно независимых от наличных ситуаций.

Настроение – более или менее длительное эмоциональное состояние, окрашивающее все другие переживания и деятельность человека. Настроения отличаются разной степенью продолжительности. Настроение всегда имеет причину, которая не всегда осознается и накладывает отпечаток на поведение человека, стимулирует или подавляет активность личности. Человек – хозяин своего настроения; в умении им управлять проявляется уровень развития личности.

Научение – приобретение личностью знаний, умений и навыков, формирование собственной позиции в процессе познания окружающего мира.

Начальное образование – первая ступень общего школьного образования. Она имеет целью освоение обучающимся элементарных общеобразовательных знаний, обеспечивающих развитие у него познавательных способностей и социального общения, а также формирование основных навыков учебной деятельности. Начальное образование обучающиеся получают во взаимосвязанных процессах обучения и воспитания в начальных классах общеобразовательной школы или в начальной школе как самостоятельном учебно-воспитательном учреждении.

Непрерывное образование – философско-педагогическая концепция, согласно которой образование рассматривается как процесс, охватывающий всю жизнь человека; аспект образовательной практики, представляющий её как непрекращающееся целенаправленное освоение человеком социокультурного опыта с использованием всех звеньев имеющейся образовательной системы; принцип организации образования, образовательной политики.

Нравственные чувства – эмоциональное отношение личности к поведению людей и своему собственному. Нравственные чувства порождаются системой человеческих отношений и этическими нормами, регулирующими эти отношения. Особенности нравственных чувств: их социальный характер, социальная значимость; сложность и многогранность проявлений; действенный, т.е. ярко выраженный положительный (стенический) характер. К нравственным чувствам относятся чувства симпатии и антипатии, патриотизма, товарищества и др

Образование – процесс овладения обучающимся системой научных знаний, умений и навыков в определенной области, результат которого соответствует заданным государственным целям и фиксируется соответствующим документом; процесс

педагогически организованной социализации, осуществляемой в интересах личности и общества. Каждое государство создает свою систему образования в соответствии с историей, традициями, культурой, национальными особенностями. Функция образования – восходящее воспроизведение общественного интеллекта, что можно образно представить себе в виде движения вверх по расширяющейся спирали.

Образовательная система – комплекс институтов образования.

Образовательный стандарт – нормы, образцы, мерила оценки объекта стандартизации. Роль стандартов в жизни общества разнообразна. Они служат точкой отсчета эффективности труда, качества продукции, мерой прогресса. *Стандарты* – инструмент защиты прав потребителя, пользователя средствами жизнедеятельности. Государственные стандарты – ГОСТы – входят в систему управления обществом и закрепляются законодательно.

Образованность человека – его внутреннее свойство, которое развивается под влиянием внутренних и внешних, объективных и субъективных факторов и характеризует умение человека решать жизненно важные задачи на основе освоения им человеческой культуры и человеческого опыта.

Образованность специалиста – его умение адаптироваться в условиях профессиональной деятельности; проектировать и осуществлять свою специально-профессиональную деятельность; лично и профессионально самореализовываться; строить межличностные деловые, профессиональные, социальные связи и отношения; продолжать свое профессиональное образование (основное и дополнительное).

Образовательное пространство – существующее в социуме «место», имеющее определенные размеры и обязательные атрибуты образовательного назначения: лица, оказывающие образовательные услуги; носители и источники содержания образования; образовательные учреждения; материально-техническая база образования; разнообразные средства обучения и другие.

Обучение – эмоционально-интеллектуальное взаимодействие педагога и обучающегося, основанное на совместной деятельности по достижению государственных целей образования. Основу обучения составляют знания, умения и навыки. Процесс обучения включает: учение и преподавание.

Обученность – результат обучения (организованного или стихийного), включающий как наличный, имеющийся опыт к сегодняшнему дню запас знаний, так и сложившиеся способы и приемы их приобретения (умение учиться); система знаний, умений и навыков, соответствующая ожидаемому результату обучения.

Обучаемость – индивидуальные показатели скорости и качества усвоения человеком знаний, умений и навыков в процессе обучения.

Общее образование – совокупность общезначимых нравственных и культурных ориентировочных знаний, умений и навыков, достаточных для осознанного и продуктивного участия человека в жизни общества. Общее образование закладывается в общеобразовательных учебных заведениях. Оно углубляется и расширяется в процессе изучения общеобразовательных дисциплин в профессиональных и высших учебных заведениях и в ходе самообразования.

Общение – сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание людьми друг друга.

Объект – фрагмент реальности, на которую направлена активность взаимосвязанного с ней субъекта.

Онтогенез – процесс развития индивидуального организма. В психологии онтогенез – формирование основных структур психики индивида в течение его детства.

Организационные формы обучения – целенаправленная, содержательно насыщенная и методически оснащенная система познавательного и воспитательного

общения, эмоционально-интеллектуального взаимодействия, отношений педагога и обучающихся. В процессе обучения организационные формы выполняют воспитательную, организационную, обучающее-образовательную, психологическую, развивающую, интегрирующе-дифференциальную, систематизирующую, структурирующую, компенсирующую, координирующую, стимулирующую функции.

Ощущение – отражение в сознании человека отдельных свойств предметов и явлений при их непосредственном воздействии на органы чувств (рецепторы). Свойства ощущений: адаптация, контраст, пороги ощущений, сенсбилизация, последовательные образы.

Память – процессы организации и сохранения прошлого опыта, делающие возможным его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания. В основе памяти лежат ассоциации, или связи.

Педагогика – гуманитарно-ориентированная наука. Она входит в общекультурный контекст современной жизни. В литературе дефиниция «педагогика» трактуется как наука о воспитательных отношениях, возникающих в процессе взаимосвязи воспитания, образования и обучения с самовоспитанием, самообразованием и самообучением и направленных на развитие человека. Педагогика изучает закономерности, принципы, содержание, методы, формы образования, воспитания и обучения. *Объект познания в педагогике* – человек, развивающийся в результате воспитательных отношений. *Предмет педагогики* – воспитательные отношения, обеспечивающие развитие человека; система отношений, возникающих в процессе образовательной деятельности.

Педагогическая антропология – изучает поведение человека.

Педагогическое взаимодействие – процесс, происходящий между воспитателем и воспитанниками в ходе учебно-воспитательной работы и направленный на развитие личности обучающегося. Педагогическое взаимодействие обусловлено и опосредованно учебно-воспитательной деятельностью, целями обучения и воспитания. В основе педагогического взаимодействия лежит сотрудничество, которое является началом социальной жизни людей.

Педагогическая деятельность – особый вид общественно-полезной деятельности взрослых людей, сознательно направленной на подготовку подрастающего поколения к самостоятельной деятельности в соответствии с экономическими, политическими, нравственными и эстетическими целями.

Педагогическая диагностика – совокупность приёмов контроля и оценки, направленных на решение задач оптимизации процесса обучения, дифференциации обучающихся, а также совершенствование учебных программ и методов педагогического воздействия.

Педагогическая задача – цель, к которой стремится педагог, и способ ее достижения. Различают *два типа педагогических задач*: а) собственно педагогическая задача, когда речь идет о переводе обучающегося на более высокий уровень обученности, воспитанности или развития; б) функционально педагогические задачи, когда задается способ или форма достижения поставленной цели.

Педагогический контроль – процедура, в ходе которой в комплексе осуществляется: а) наблюдение, измерение и оценивание уровня усвоения знаний, умений и навыков обучающихся; б) обработка, анализ и систематизация полученной информации о ходе процесса обучения; в) вывод о коррекции его основных компонентов; г) резюме об эффективности дидактического обеспечения процесса обучения; д) оценка деятельности педагога и обучающегося; е) прогноз.

Педагогическая наука – это наука о законах образования и воспитания детей и взрослых.

Педагогическая практика – непосредственная деятельность педагога и воспитателей, предъявляющая свои требования как к субъектам и объектам педагогики,

собственно качеству педагогического процесса, так и к самой теории и методологии науки. Она диктует основные направления и формы развития педагогики.

Педагогические проблемы – объективно возникающие в педагогической теории и практике вопросы, относительно процессов воспитания, образования и обучения человека. Они закономерно рождаются с изменением социально-экономической ситуации в государстве.

Педагогический процесс – специально организованное, целенаправленное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение развивающих и образовательных задач. Педагогическому процессу присущи следующие характеристики: целостность, системность, совокупность взаимосвязанных компонентов: цели, задачи, содержание, методы, организационные формы взаимодействия педагогов и обучающихся, достигаемые при этом результаты, педагогические ситуации, содержательный и результативный компоненты. **К основным** компонентам педагогического процесса относятся: цели, принципы, содержание, методы, средства и организационные формы. Кроме того, некоторые авторы к основным компонентам педагогического процесса относят: методы стимулирования учебно-познавательной деятельности и контроля за ее эффективностью.

Педагогическая психология – область психологии, изучающая психологические закономерности воспитания и обучения человека, а также психологические аспекты деятельности педагога и особенности учебно-воспитательной работы с аномальными детьми.

Педагогическая система – определенная совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами.

Педагогическая ситуация – совокупность условий и обстоятельств, специально задаваемых педагогом или возникающих спонтанно в педагогическом процессе; кратковременное взаимодействие педагога с обучающимся (группой, классом) на основе противоположных норм, ценностей и интересов, сопровождающееся значительными эмоциональными проявлениями и направленное на перестройку сложившихся взаимоотношений.

Педагогическая технология – системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования (ЮНЕСКО). Любая педагогическая технология должна удовлетворять некоторым основным требованиям (критериям технологичности): концептуальность, системность, управляемость, полезность (целесообразность и эффективность), воспроизводимость.

Педагогическое конструирование – детализация созданного проекта педагогического сценария учебного занятия, приближающая его к реализации в конкретных социокультурных и педагогических условиях.

Педагогическое моделирование – разработка общей идеи создания педагогической системы, процесса, ситуации или сценария и основных путей их реализации.

Педагогическое проектирование – предварительное составление проекта предстоящей эмоционально-интеллектуальной деятельности участников педагогического процесса на основе учета современных достижений в области педагогики, дидактики, методики, психологии, информатики и других наук, а также особенностей среды и условий его реализации.

Полезность информации – оптимальное удовлетворение определенным требованиям информационных запросов потребителей при принятии ими решений в конкретных условиях, в том числе и в системе образования.

Понятие – форма мышления, отражающая существенные свойства и связи явлений; единица мышления; логически оформленная общая мысль о классе предметов, явлений, идея чего-нибудь. Любое исследование осуществляется человеком как формирование понятий и их связей.

Право – совокупность юридических наук, воплощенных в виде законов и других нормативных актов, подлежащих обязательному соблюдению.

Правила обучения – простейшие методические структуры, содержащие в кратком виде указания на ряд необходимых операций по достижению тех или иных целей обучения.

Практическое занятие – целенаправленная форма организации педагогического процесса, направленная на углубление научно-теоретических знаний и овладение определенными методами работы, в процессе которых вырабатываются умения и навыки выполнения тех или иных учебных действий в данной сфере науки.

Предмет педагогического исследования – конкретная часть объекта исследования, или процесс, в нем происходящий, или аспект проблемы, который и исследуется.

Преемственность в обучении – установление необходимой связи и правильного соотношения между частями учебного предмета на разных ступенях его изучения.

Преподавание – один из основных смыслообразующих компонентов процесса обучения, специальная деятельность педагога, направленная на управление учебно-познавательной деятельностью обучающихся в рамках определенного содержания образования.

Привычка – автоматизированное действие, выполнение которого в определенных условиях стало потребностью.

Прием (в педагогике) – 1) относительно законченный элемент воспитательной технологии, зафиксированный в общей или личной педагогической культуре; способ педагогических действий в определенных условиях; 2) элемент метода; способ действий при выполнении, осуществлении чего-либо. Его составная часть, отдельный шаг в реализации метода.

Приемы умственной деятельности – способы, с помощью которых она выполняется, и которые могут быть объективно выражены в перечне определенных интеллектуальных действий.

Принцип – основное исходное положение какой-либо теории, учения, науки, мировоззрения и т.д. внутреннее убеждение, руководящая идея, основное правило поведения, исследования и т.д.

Проблемное обучение – такое изучение содержательной учебной информации по той или иной области знаний, которая вызывает в сознании обучающегося познавательные задачи и проблемы, напоминающие научный поиск.

Проектная технология – система обучения, в которой знания и умения обучающиеся приобретают в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов.

Профессионализм – высокая подготовленность к выполнению задач профессиональной деятельности. Профессионализм дает возможность достигать значительных качественных и количественных результатов труда при меньших затратах физических и умственных сил на основе использования рациональных приемов выполнения рабочих заданий. Профессионализм специалиста проявляется в систематическом повышении квалификации, творческой активности. Предпосылкой достижения профессионализма является достаточно высокое развитие профессионально важных качеств личности, ее специальных способностей.

Профессиональная деятельность – род труда, следствие его дифференциации. Успех профессиональной деятельности предполагает владение ее операционной, организаторской, психологической и нравственной сторонами, а также обобщенными

профессиональными знаниями и готовностью к реализации оптимальных способов выполнения трудовых заданий.

Профессиональное самовоспитание – целенаправленная деятельность человека по развитию и совершенствованию в себе профессионально важных качеств и личностных свойств.

Процесс обучения – целенаправленная последовательная смена учебных задач и элементов обучения (преподавание и учение), происходящая по объективным законам и имеющая своим результатом формирование определенных свойств обучаемых.

Психологическая подготовка – целеустремленный, организованный процесс формирования у людей положительного, рационально окрашенного отношения к жизни и деятельности, внутренней готовности к преодолению трудностей.

Психика – субъективное отражение мозгом объективного мира, частью которого является человек, и отражение им себя в мире. Психика выполняет три основные функции: познавательную, регулятивную и коммуникативную.

Психические процессы – динамическое отражение действительности в различных формах психических явлений. Они протекают с различной быстротой и интенсивностью в зависимости от особенностей внешних воздействий и состояний личности.

Психическое состояние – целостные характеристики психической деятельности человека за определенный период времени. В реальности они сменяют друг друга, и из них складывается жизнь человека. Психические состояния определяют взаимоотношения личности с отдельными людьми и обществом в целом. Психические состояния человека характеризуются целостностью, подвижностью, относительной устойчивостью, взаимосвязью с психическими процессами и свойствами личности, индивидуальным своеобразием и типичностью, крайним многообразием, полнотой.

Психические свойства – наиболее устойчивые и постоянно проявляющиеся особенности личности, обеспечивающие определенный качественно-количественный уровень поведения и деятельности, типичный для данной личности.

Психические образования – психические явления, формирующиеся в процессе приобретения личностью жизненного и профессионального опыта, в содержание которых входит особое сочетание знаний, умений и навыков.

Психология – наука о процессах и закономерностях возникновения, развития и проявления психики и сознания человека.

Развитие – объективный процесс внутреннего последовательного количественного и качественного изменения во времени физических, психических и духовных сил человека. Развитие личности осуществляется под влиянием внешних и внутренних, социальных и природных, управляемых и неуправляемых факторов.

Рефлексия – целенаправленный самоанализ результатов преподавания и учения по конкретной учебной дисциплине и прогноз их совершенствования (выбор оптимальных методов, средств и организационных форм управления процессом профессионального обучения; подбора, структурирования и представления разных видов содержательной учебной информации; выбор диагностического инструментария и т.д.).

Результат – это то, что достигает человек в ходе деятельности. Результаты могут не совпадать с целями деятельности; конечный итог, ради которого и проходили операции. Человек и люди оценивают результаты деятельности человека, а через них и его самого, а также значимость его деятельности.

Речь – сложившаяся исторически в процессе материальной преобразующей деятельности людей форма общения, опосредованная языком. Речь включает процессы порождения и восприятия сообщений для целей регуляции и контроля собственной деятельности. Построение речи определяется законами грамматики.

Самовоспитание – целенаправленная, активная личная деятельность людей, способствующая формированию и развитию у них положительных и устранению отрицательных качеств в соответствии с требованиями общества и деятельности и

сознательно поставленными целями, сложившимися идеалами и убеждениями; формирование человеком своей личности в соответствии с поставленной целью. Оно является относительно позднее приобретение онтогенеза, связанное с определенным уровнем самосознания, критического мышления, способности и готовности к самоопределению, самовыражению, самораскрытию, самосовершенствованию.

Самоконтроль – осознание и оценка субъектом собственных действий, психических процессов состояний.

Самообразование – целенаправленная познавательная деятельность, управляемая самой личностью; образование, приобретаемое в процессе самостоятельной работы, без прохождения систематического курса обучения в образовательном учреждении; целеустремленная работа человека по расширению и углублению своих знаний, совершенствованию имеющихся и приобретению новых умений и навыков. В основе самообразования лежит непосредственный личный интерес обучающегося в органическом сочетании с самостоятельным изучением материала. В системе непрерывного образования самообразование выполняет роль связующего звена между ступенями и стадиями организованной учебы, придавая образовательному процессу целостный и восходящий характер.

Самоопределение личности – сознательный акт выявления и утверждения собственной позиции в проблемных ситуациях.

Самооценка – оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и место среди других людей.

Самосознание – самый высокоорганизованный психический процесс. Он представляет собой систему ценностно-смысловых, личностных отношений человека к миру. Самосознание проявляется в единстве знания себя и отношения к себе. Под этим термином можно подразумевать «Я концепция». Мерилом для человека в его отношении к себе являются, прежде всего, другие люди.

Самоуправление – метод самоорганизации коллектива, обеспечивающий формирование у его членов отношений взаимной ответственности, организаторских способностей при условии, что управлением делами коллектива занимаются работоспособные органы, наделенные реальными правами и полномочиями.

Самообучение – внутренняя сторона обучения, смысл которой состоит в том, чтобы педагогические приемы и методы учебной работы перевести во внутренний план личности, создать условия успешного овладения ими, превращения совокупности умений и навыков в надежные способы самостоятельного добывания знаний в течение всей последующей жизни.

Самооценка – элемент сознания, характеризующийся эмоционально насыщенными оценками самого себя как личности, своих возможностей и способностей, нравственных качеств и поступков, места среди других людей, являющийся важным регулятором поведения. Формирование правильной самооценки – важнейшая задача воспитания и самовоспитания.

Саморазвитие личности – процесс обогащения деятельных способностей и иных личностных качеств человека в ходе различных видов его целесообразной деятельности, основанием которого служит распределение (присвоение) социального опыта и достижений культуры, воплощенных в реалиях, вовлекаемых в процесс той или иной деятельности. Ход саморазвития личности и его результаты определяются двумя факторами: а) способностью личности к деятельности «со знанием дела», т.е. с качеством и уровнем образования; б) характером и мерой воплощения социально-культурного опыта в реалиях, с которыми имеет дело личность деятельности.

Самостоятельность – личностное качество, выраженное в способности мыслить, анализировать ситуации, вырабатывать собственное мнение, принимать решение и действовать по собственной инициативе, независимо от навязываемых взглядов и

способов разрешения тех или иных проблем. Самостоятельные действия достигают эффекта при наличии достаточно высокой компетентности.

Самоучение – намеренное и саморегулируемое приобретение знаний и умений без помощи профессионального педагога.

Семья – малая социальная группа общества, важнейшая форма организации личного быта, основанная на супружеском союзе и родственных связях, т.е. отношениях между мужем и женой, родителями и детьми, братьями и сестрами, и другими родственниками, живущими вместе и ведущими общее хозяйство.

Семейное воспитание – педагогика будней, педагогика каждого дня, которая в повседневной жизни совершает великое таинство - формирование личности человека.

Семинар – один из основных видов учебных занятий, состоящий в обсуждении обучающимися сообщений, докладов, рефератов, выполненных ими по результатам учебных исследований под руководством педагога или самостоятельно.

Система – множество закономерно связанных друг с другом элементов (предметов, явлений, взглядов, знаний и т.д.) образующих устойчивое единство и целостность, обладающее интегративными свойствами и закономерностями, представляющее собой некоторое органическое образование, единство и выполняющих определенные функции. Система обладает качественно новыми свойствами, не присущими ее элементам.

Система качества знаний – совокупность взаимодействующих качественных характеристик, представляющих собой целостное образование, спроектированных для достижения целей развития личности обучающегося, обеспечения раскрытия его творческого потенциала.

Система понятий – совокупность взаимосвязанных дефиниций, принадлежащих всей методике профессионального обучения конкретным учебным дисциплинам.

Системный подход – совокупность методологических принципов и понятий, обеспечивающих интеграцию знаний, при которой специальные науки сохраняют свою самостоятельность и специфичность, а их фактические данные и теории объединяются вокруг общего основания - системных методов исследования (В.Г. Афанасьев, В.И. Блаумберг, М.С. Каган, Г.Н. Сериков, Э.Г. Юдин и др.).

Система образования – один из основных социальных институтов, важнейшая сфера становления личности, исторически сложившаяся общенациональная система образовательных учреждений и органов управления ими, действующая в интересах воспитания подрастающих поколений, подготовки их к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности, а также удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей. Охватывает учреждения дошкольного воспитания, образовательные, профессиональные (начальные или профессионально-технические средние) и высшие учебные заведения, различные формы профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации работников, внешкольные культурно-образовательные учреждения.

Система целей образования – совокупность знаний, умений и навыков, которыми должны овладеть обучающиеся в процессе учебно-познавательной деятельности по любому предмету, изучаемому в образовательном учреждении: знания, основные умения и навыки по применению знаний, основные интеллектуальные операции, которые формируются у обучающихся, основные умения и приемы исследовательской деятельности, основные воспитательные задачи.

Совместимость между супругами – способность её участников согласовывать свои действия и оптимизировать взаимоотношения в различных сферах жизнедеятельности.

Сознание – высшая форма обобщенного отражения объективных устойчивых свойств и закономерностей окружающего мира; – высший уровень психического отражения и саморегуляции; мысли и чувства, которые индивид осознает в любой данный

момент. Оно присуще только человеку как общественно-историческому существу. Благодаря сознанию перед индивидом предстают с той или иной степенью ясности, различия явления, составляющие содержание конкретных психологических функций. *Функция сознания* заключается в формировании целей деятельности, в предварительном мысленном построении действий, в предвидении результатов этих действий, в разумном регулировании поведения и деятельности человека, в определении отношения к окружающей действительности, другим людям. Сознание человека характеризуется: активностью; направленностью на предмет; способностью к рефлексии, самонаблюдению; мотивационно-ценностным характером; различной степенью ясности. Выделяют следующие *свойства сознания*: построение отношений; познание; переживание.

Социальная группа – это группа, в которой поведение и социальный статус каждого члена в ощутимой степени обусловлен деятельностью и существованием других членов.

Социология – наука о закономерностях развития и функционирования общества.

Способ – действие или система действий, которые применяются при исполнении какой-либо работы; прием осуществления чего-либо.

Способности – психическое свойство личности, отражающее проявления таких ее особенностей, которые позволяют успешно заниматься и овладевать одним или несколькими видами деятельности. Способности бывают общие и специальные.

Содержание образования – система научных знаний, практических умений и навыков, а также мировоззренческих и нравственно-эстетических идей, которыми необходимо овладеть обучающимся в процессе обучения, это та часть общественного опыта поколений, которая отбирается в соответствии с поставленными целями развития человека и в виде информации передается ему. *Основными направлениями содержания воспитания и образования* являются: физическое, эстетическое, трудовое, умственное и нравственное воспитание. Составные части содержания каждого направления воспитания являются следующие: знания, навыки, умения, отношения, творческая деятельность.

Среда – ближайшее окружение объекта, во взаимодействии с которыми система формирует и проявляет свои свойства.

Средства обучения – материальный или идеальный объект, который “помещен” между педагогом и обучающимся и использован для усвоения знаний, формирования опыта учебно-познавательной и практической деятельности. Средства обучения являются своеобразным языком дидактики. Средства обучения в процессе обучения выполняют следующие функции: а) компенсаторную; б) адаптивную; в) информативную; г) интегративную; д) инструментальную.

Стресс – неспецифический ответ организма на любое предъявленное ему требование (стрессор). Стрессовые состояния человек испытывает в условиях риска, при необходимости самостоятельно принимать ответственное решение, мгновенно реагировать на опасность в условиях неожиданно меняющейся обстановки. В зависимости от вида стрессора (эмоционального воздействия) и характера его влияния выделяют стресс физиологический и психологический. Последний подразделяется на информационный и эмоциональный.

Структура – система органов управления, каждый из которых имеет свою внутреннюю структуру.

Структурно-логические схемы – граф, ребра которого изображены в виде стрелок, их направление указывает на логику объяснения педагогом содержания учебной информации с указанием методических приемов ее восприятия и применения.

Структура семьи в социологии – совокупность отношений между её членами, включая родственную структуру, а также систему нравственных отношений. Структура семьи позволяет определить, каким образом распределены обязанности и права между её членами, кто осуществляет руководство, а кто - исполнение.

Субъект – активно действующий и познающий индивид. Он характеризуется совокупностью деятельностей и их продуктивностью.

Таксономия – наука о классификации сложных объектов действительности (живой природы, строения земли, этнических общностей, языка и др.).

Темперамент – индивидуально-своеобразная, природно обусловленная совокупность динамических проявлений психики человека. Темперамент отражает динамические характеристики деятельности и поведения человека, что выражается не столько в их конечном результате, сколько в их течении. *Физиологической основой темперамента* являются свойства высшей нервной системы. Выделяют следующие типы темпераментов: холерик, сангвиник, флегматик, меланхолик.

Теология – систематизированное изложение вероучения, обосновывающее его истинность и необходимость для человека.

Термин – слово или словосочетание, точно обозначающее какое-либо научное понятие. *Система терминов* – совокупность терминов, связанных отношением упорядоченной номинации с системой понятий.

Терминологический аппарат – совокупность терминов и лексических средств, используемых для определения системы понятий теории и практики воспитания, обучения и развития специалистов различного профиля в конкретной области профессиональной деятельности.

Технические науки – круг наук, связанных с изучением и созданием средств производств, орудий труда; совокупность средств труда, знаний и деятельности, служащих для создания материальных ценностей, а также повышения результативности подготовки специалистов.

Технологическая карта – описание процесса в виде пошаговой, поэтапной последовательности действий (часто в графической форме) с указанием применяемых средств.

Технологическая схема – условное изображение технологии процесса, разделение его на отдельные функциональные элементы и обозначение логических связей между ними.

Труд – целесообразная деятельность человека, направленная на создание с помощью орудий производства материальных и духовных ценностей.

Убеждение – основная потребность личности, побуждающая ее действовать согласно своим ценностным ориентациям.

Умения – владение способами (приемами, действиями) применения усваиваемых знаний на практике. Умения включают в себя знания и навыки, Формирование знаний, умений и навыков зависит от способностей человека.

Умственные действия – действия человека, выполняемые во внутреннем плане сознания, без опоры на внешние средства, в том числе слышимую речь.

Управление – деятельность, направленная на выработку решений, организацию, контроль, регулирование объекта управления в соответствии с заданной целью, анализ и подведение итогов на основе достоверной информации.

Управление в образовании – умение планировать результат, целенаправленно регулировать сам процесс обучения и воспитания, выбирать такие операции, которые обеспечивали бы при наименьшей затрате сил, времени и средств эффективное выполнение поставленных целей и задач. При управлении образовательным учреждением разрабатываются различные документы, например, планы. При разработке плана необходимо предусмотреть большой комплекс мероприятий по улучшению всей постановки дела обучения, образования и воспитания. Рассмотрим содержание различных планов.

Упражнения – повторное выполнение действия с целью его усвоения.

Установка – готовность, предрасположенность субъекта, возникающая при предвосхищении им появления определенного объекта и обеспечивающая устойчивый целенаправленный характер протекания деятельности по отношению к данному объекту.

Учебный план – основной нормативный документ образовательного учреждения, осуществляющего педагогический процесс в рамках системы занятий и предметной структуры обучения. Учебный план, как правило, представляет собой таблицу, в которой для каждого учебного предмета и каждого года обучения задано число занятий в неделю, отводимых на его изучение.

Учебная программа – средство фиксации содержания образования на уровне учебного предмета. Она направляет деятельность педагога и обучающихся, составителей учебников, учебных пособий и технических средств обучения. *Общие требования к учебной программе* – единство теоретических основ совокупности программ для той или иной ступени обучения и отражение этой совокупностью целостного содержания образования в данном типе образовательного учреждения. В учебной программе должно быть показано, какой из компонентов содержания образования является ведущим в конкретном учебном предмете: система научных знаний, способы деятельности, опыт творческой деятельности, отношения. Данное требование реализуется как в объяснительной записке, так и в самом тексте программы по курсам (классам).

Учебник – книга, в которой систематически излагаются основы знаний в определенной области на уровне современных достижений науки и культуры; основной и ведущий вид учебной литературы. Для каждой ступени образования и вида образовательного учреждения, а также для самообразования создаются учебники, отвечающие целям и задачам обучения, воспитания и развития определенных возрастных и социальных групп.

Учебно-методический комплекс – открытая система учебных пособий, обеспечивающая личностно-ориентированный уровень обучения в условиях педагогического процесса; комплект дидактических материалов, рассчитанный на самостоятельную работу обучающихся по отдельным разделам курса. В учебно-методический комплекс входят: а) учебные пособия, руководство (или набор руководств) по организации самостоятельной учебной деятельности обучающихся; б) средства стандартизированного контроля, дополнительного и вспомогательного обучения, предусматривающих достижение запланированных учебных результатов. Учебно-методический комплекс последовательно ориентирует обучающихся на заранее поставленные и четко выраженные цели.

Учебные пособия в современной педагогической классификации – все материальные средства обучения, используемые в образовательном процессе и предназначенные для расширения, углубления и лучшего усвоения знаний, предусмотренных учебной программой и изложенных в учебниках.

Учение – специально организованная, активная самостоятельная, познавательная, трудовая и эстетическая деятельность обучающихся, в ходе которой они не только усваивают предметные знания, умения и навыки но и овладевают способами действий в отношении усваиваемого предметного содержания.

Учебная деятельность – проявляемая обучающимися мотивированная активность при достижении целей учения.

Физиология – наука о жизнедеятельности организма, его клеток, органов, функциональных систем.

Филогенез – историческое формирование группы организмов. В психологии филогенез – процесс возникновения и исторического развития (эволюции) психики и поведения животных; возникновения и эволюции форм сознания в ходе истории человечества.

Философия – наука о наиболее общих законах развития природы, общества и мышления.

Формирование – специально организованный процесс таких изменений личности, который целенаправленно ведет к определенному результату, приобретению личностью совокупности устойчивых свойств. Формирование рассматривается как: общесоциальная категория; педагогическая категория; результат развития человека.

Характер – целостное психическое образование, состоящее из совокупности устойчивых индивидуальных свойств личности, складывающееся и проявляющееся в деятельности и общении, обуславливая типичные для личности способы поведения. .

Целеобразование, возникновение цели – центральный момент в процессе осуществления действия и главный механизм формирования новых действий человека; поиски, детерминизм, определение, формулирование целей воспитания детей и взрослых.

Целеполагание – признание законности (легитимизация) целей, закрепление их в официальные выражения педагогической политики государств, придание им законодательного статуса, нормативных установок.

Цель – мысленное предвосхищение результата деятельности или восхождение любого человека к достижениям культуры, овладение всем духовным богатством современной цивилизации. Цель выступает как непосредственный мотив деятельности. Основой формирования цели у человека является его предметно-материальная, трудовая деятельность, направленная на преобразование окружающего мира. Выделяют цели близкие, дальние, перспективные.

Цели обучения – сознательно определенные результаты, которых общество стремится достичь с помощью функционирования системы образования.

Цель воспитания – конечный результат формирования личности. На достижение законодательно закреплённых целей воспитания должны быть направлены все необходимые ресурсы общества при соответствующем контроле.

Цель высшего образования – развитие личности человека, его интеллектуальных способностей, нравственных качеств. Развитие науки выступает решающим фактором в изменении содержания, методики и организации обучения в сфере высшего образования.

Цель семейного воспитания – формирование таких качеств личности, которые помогут достойно преодолеть трудности и преграды, встречающиеся на жизненном пути. В семейном воспитании используются _такие методы личный пример, обсуждение, доверие, показ, проявление любви, сопереживание, возвышение личности, юмор, поручение, похвала, традиции, сочувствие и т.д. Отбор методов осуществляется с учетом индивидуально-типологических особенностей личности и конкретных ситуативных условий.

Человек – биологическое существо, принадлежащее к классу млекопитающих вида *Homo sapiens*, наделенное сознанием, т.е. способностью познавать сущность как внешнего мира, так и свою собственную природу и в соответствии с этим поступать и действовать разумно. Человек – носитель сознания, которое само по себе является общественным продуктом. Вершина развития сознания человека – его самосознание.

Чувства – одна из основных форм переживания человеком своего отношения к предметам и явлениям действительности, отличающаяся относительной устойчивостью. Чувства человека направлены на явления, имеющие стабильную мотивационную значимость, в отличие от ситуативных эмоций и аффектов. Формирование чувств – необходимое условие развития человека как личности. Они формируются по мере развития индивидуального сознания под влиянием воспитательных воздействий семьи, школы, искусства и других общественных институтов.

Экономика – наука о хозяйстве, способах его ведения людьми, отношениях между людьми в процессе производства и обмена товаров, закономерностях протекания хозяйственных процессов.

Эмоции – психическое отражение в форме непосредственного пристрастного переживания жизненного смысла явлений и ситуаций, обусловленное отношением их объективных свойств к потребностям субъекта. Эмоции выполняют следующие функции:

отражательную (оценочную); побуждающую; подкрепляющую; переключательную; коммуникативную. Основные характеристики эмоций – направленность, обобщенность, предметность и интенсивность – выражают отношение к отражаемым явлениям.

Эмоционально-оценочные отношения в группе – корректировка поведения их личности в соответствии с принятыми нормами совместной деятельности. Они служат регуляторами в ситуациях возможных конфликтов при распределении ролей в игре. При анализе эмоционально-оценочных отношений необходимо определить: соответствует ли поведение личности в группе социальным нормам; какие эмоции оно вызывает; что нравится или не нравится им в членах группы.

Эргономика – наука, изучающая поведение человека, движение органов его тела во время выполнения работы с целью создания условий на рабочем месте, обеспечивающих удобство и комфорт, повышающих производительность, снижающих затраты энергии.

Эстетика – философское учение о сущности и формах прекрасного в художественном творчестве, в природе и жизни, об искусстве как особом виде общественной идеологии; система чьих-нибудь взглядов на искусство.

Эстетические чувства – это чувства, которые отражают и выражают отношение человека к различным фактам жизни и их отображению в искусстве как к чему-то прекрасному или безобразному, трагическому или комическому, возвышенному или пошлому, изящному или грубому. Эстетические чувства являются продуктом культурного развития человека, процесса формирования его сознания. Уровень развитости и содержательности этих чувств выступает как важный показатель социальной зрелости личности.

Этика – философское учение о морали, ее развития, принципах, нормах и роли в обществе; совокупность норм поведения.

Этнография – наука, изучающая этногенез, материальную и духовную культуру, особенности быта какого-нибудь народа.

Юриспруденция – совокупность наук о праве, его практическом применении.

Язык – система знаков, служащая средством человеческого общения, мыслительной деятельности, способом выражения самосознания личности, передачи от поколения к поколению накопленной информации и хранения её. Язык – материальная форма мышления. Исторически основой возникновения языка служит труд, совместная деятельность людей. «Я» существует и реализуется через язык.

ТЕСТЫ

ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ «ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ»

Выполнение тестовых заданий позволит обучающимся осмысленно овладеть основами педагогических знаний, установить степень сформированности навыков учебной деятельности и навыков умственной деятельности. Все задания размещены в порядке возрастания трудности. Они выполняются без применения учебников, учебных пособий, справочников и другой литературы.

При разработке тестов использованы формы: открытая, закрытая и установление соответствия нескольких элементов, фактов, характеристик и пр.

При выполнении тестов применяются инструкции: «Отметьте правильный ответ»; «Дополните»; «Установите соответствие»; «Выберете правильный ответ».

Тестовые задания могут быть использованы как в учебное, так и внеучебное время. Успешность выполнения тестов оценивается по методике В.П. Беспалько.

ВАРИАНТ 1

1. Отметьте правильное определение педагогики:

- а) педагогика – искусство, которое опирается на передовые достижения всех наук;
- б) педагогика – наука о закономерностях развития воспитания, разрабатывающая цели, задачи, методы, содержание воспитания;
- в) педагогика – наука, имеющая свой предмет и методы изучения.

2. Отметьте правильное определение воспитания в узком педагогическом смысле:

- а) воспитание – вечная общественно-историческая категория, выражающаяся в передаче опыта, накопленного предшествующими поколениями;
- б) воспитание – целенаправленный систематический процесс воздействия на личность формирования всех духовных и физических сил и под подготовки к трудовой жизни;
- в) воспитание – целенаправленный систематический процесс воздействия на личность, формирование мировоззрения и характера с учетом соблюдения норм и правил поведения в обществе.

3. Дополните. Основателем школы «Дом радости» является итальянский философ-гуманист ...

4. Отметьте правильный ответ. На развитие личности оказывают влияние:

- а) наследственность, среда, воспитание;
- б) наследственность, обучение;
- в) обучение, воспитание, среда.

5. Отметьте наиболее правильное определение развития:

- а) процесс становления и формирования личности под влиянием внешних и внутренних факторов;
- б) процесс качественных изменений врожденных и приобретенных свойств;
- в) процесс физического, психического, социального созревания, охватывающий количественные и качественные изменения врожденных и приобретенных свойств.

6. Дополните. Гуманистическое движение зародилось в ...

7. Отметьте правильный ответ. Фундаментом педагогического мастерства являются:

- а) педагогические способности и умения;
- б) общая высокая культура, эрудиция;
- в) любовь к детям, к своей профессии, багаж знаний, умений и навыков, приобретенных в педагогическом учебном заведении.

8. Установите соответствие

Виды осанки	Характеристика
1. Красивая выразительная	А) уверенность в своих силах, знаниях
2. Прямая походка, собранность	б) показатель внутренней слабости, неуверенность в себе
3. Сутулость, опущенная голова	в) показатель внутреннего достоинства личности

9. Дополните. Фразу «Пустые глаза – пустая душа» сказал ...

10. Установите соответствие

Компоненты пантомимики	Характеристика
1. Осанка	а) положение, которое занимает педагог во время своей работы
2. Манера	б) внешняя форма поведения педагога
3. Поза	в) движение рук, головы с целью придания большей выразительности
4. Жесты	г) манера держать себя (положение стана, корпуса, плеч)

11. Установите соответствие

Педагогические способности	Определение (характеристика)
1. Перцептивные	а) позволяют устанавливать правильные взаимоотношения с детьми
2. Организаторские	б) умение проникать во внутренний мир ребенка, видеть его состояние
3. Эмоциональная устойчивость	в) способность создать коллектив и делать его инструментом формирования личности каждого ребенка
4. Коммуникативные	г) способность управлять своим психическим внутренним состоянием

12. Установите соответствие

Техника речи	Характеристика
1. Речевой голос	а) умение правильно произносить гласные, согласные звуки
2. Речевое дыхание	б) энергетическая база речи
3. Дикция	в) профессиональное орудие учителя
4. Ритмика	г) скорость и длительность звучания слов, слогов

13. Дополните. Понимание эмоциональных состояний другого человека и умение сопереживать называют ...

14. Отметьте правильный ответ. С каким из видов барьера взаимопонимания людей мы встречаемся, говоря о феномене «розовых очков»?

- а) эмоциональный барьер;
- б) мотивационный барьер;
- в) моральный барьер;
- г) эстетический барьер.

15. Отметьте правильный ответ. К какому виду педагогических способностей относится умение пополнять запас знаний, творчески разрешать проблемы педагогического процесса, способность к соответствующей области знаний, науки?

- а) академические способности;
- б) креативные способности;
- в) дидактические способности;
- г) суггестивные способности.

16. Отметьте правильный ответ. К какой группе методов относятся приучения, поручения, упражнения, игровые ситуации?

- а) методы организации деятельности детей;
- б) методы формирования сознания;
- в) методы стимулирования положительного поведения.

17. Отметьте правильный ответ. В какой книге известный педагог А.С. Макаренко писал: «Дети – это живые жизни, и жизни прекрасные, и поэтому нужно относиться к ним, как к товарищам и гражданам, нужно видеть и уважать их права»?

- а) «Флаги на башнях»;
- б) «Книга для родителей»;
- в) «Педагогическая поэма».

18. Отметьте правильный ответ. С каким из видов барьера взаимопонимания людей мы встречаемся, если общаются «подлый и порядочный», «добрый и злой»?

- а) моральный барьер;
- б) мотивационный барьер;
- в) барьер несходства характеров;
- г) эмоциональный барьер.

19. Отметьте правильный ответ. К какой группе относятся требования, общественное мнение, постановка перспективы?

- а) методы стимулирования положительного поведения;
- б) методы формирования общественного сознания;
- в) методы организации деятельности детей.

20. Работа любого педагога по воспитанию в коллективе, по утверждению А.С. Макаренко, заключается в том, что воспитатель должен знать особенности характера каждого воспитанника, его стремления, сомнения и слабости. Отметьте наиболее верный путь достижения этой цели.

- а) воспитатель должен смотреть на воспитанника не как на объект изучения, а как на объект воспитания;
- б) знания о воспитаннике педагог пополняет в процессе его изучения, записывает данные о нем, а затем их подытоживает;

в) воспитатель должен выспрашивать воспитанника о разных обстоятельствах его жизни, его желаниях, записывать и сделать вывод.

21. Отметьте правильный ответ. В государственных воспитательно-образовательных учреждениях создание и деятельность политических партий, религиозных движений не допускается

- а) верно;
- б) неверно.

22. Отметьте правильный ответ. Какой наиболее точный критерий оценки результативности воспитательной деятельности?

- а) систематическое и последовательное совершенствование личности обучающегося.
- б) уровень воспитанности обучающихся.
- в) разнообразие видов и форм деятельности обучающихся.

23. Дополните. Категорию людей, считающих ответственными за результаты своей деятельности самих себя, принято называть ...

24. Отметьте правильный ответ. Предметом педагогической науки считается:

- а) процесс становления личности;
- б) процесс воспитания;
- в) процесс формирования системы образования.

25. Дополните. На основе культурно-гигиенических навыков у детей формируются ...

ВАРИАНТ 2

1. Отметьте правильный ответ. Детский коллектив – это:

- а) постоянная, стабильная величина;
- б) развивающиеся, функционирующие связи ребят;
- в) объединение ребят в определенной деятельности.

2. Отметьте правильный ответ. К какой группе методов относятся поощрение, наказание?

- а) методы стимулирования положительного поведения детей;
- б) методы формирования общественного сознания;
- в) методы организации деятельности детей.

3. Отметьте правильный ответ. Кому принадлежат следующие слова: «Как можно больше требований к человеку, но вместе с тем и как можно больше уважения к нему»?

- а) А.С. Макаренко;
- б) В.А. Сухомлинскому;
- в) Н.К. Крупской.

4. Отметьте правильный ответ. Какой главный критерий оценки результативной воспитательной деятельности?

- а) уровень воспитанности детей;
- б) разнообразие применяемых педагогом видов и форм деятельности детей;
- в) систематическое и последовательное совершенствование личности ребенка.

5. Отметьте правильный ответ. К какой группе методов относятся пример и его разновидности, диспуты, рассказ, беседа, лекции?

- а) методы формирования общественного сознания;
- б) методы стимулирования положительного поведения;
- в) методы организации деятельности детей.

6. Отметьте правильный ответ. Кто открыл важную педагогическую закономерность – переход воспитания в самовоспитание?

- а) А.С. Макаренко;
- б) В.А. Сухомлинский;

в) Н.К. Крупская.

7. Отметьте правильный ответ. Формирование каких качеств является ведущим компонентом содержания самовоспитания?

- а) эстетических и нравственных качеств;
- б) нравственных и волевых качеств;
- в) трудовых и физических качеств.

8. Отметьте правильный ответ. Какие слагаемые входят в педагогический процесс?

- а) искусство, наука, труд;
- б) наука, мастерство, искусство;
- в) мастерство, труд, культура.

9. Вставьте нужное слово. Воспитание как ... явление – планомерное и целенаправленное воздействие на сознание и поведение человека с целью формирования определенных установок, понятий, принципов, ценностных ориентации, которые необходимы для обеспечения условий формирования личности.

10. Вставьте нужное слово. ... воспитания – прерогатива государства, которая под влиянием науки и общества формирует ее как главный компонент педагогической работы.

11. Отметьте правильный ответ. Кто рассматривал воспитание как условие формирования нового типа людей, сознательных участников производства, понимающих интересы общества?

- а) Н.К. Крупская;
- б) В.А. Сухомлинский;
- в) С.Т. Шацкий.

12. Дополните. В.А. Сухомлинский в своей работе «Воспитание и самовоспитание» писал: «Воспитание, побуждающее к самовоспитанию, – это ...».

13. Дополните. Автором книги «Методика воспитательной работы в школе» является ...

14. Отметьте правильный ответ. Кому принадлежит высказывание «Пример – самая решающая вещь, им решается участь человека»?

- а) В.А. Сухомлинскому;
- б) А.С. Макаренко;
- в) А.Г. Ковалеву.

15. Найдите неправильный принцип корректировки взглядов детей. Отметьте правильный ответ.

- а) учитель должен учить детей не перебивать и не обижать друг друга;
- б) учитель не должен опираться на взгляды детей, ему следует твердо отстаивать свое мнение;
- в) учитель должен учить детей уважать мнение другого человека.

16. Установите соответствие.

1. В.А. Сухомлинский	а) «О взрыве»
----------------------	---------------

2. А.С. Макаренко	б) «Убеждение и внушение как методы воспитания личности»
3. Л.И. Новикова	в) «Коллектив»
4. А.Г. Ковалев	г) «Методические проблемы формирования коллектива»

17. Дополните. Доведение конфликта до последнего предела, до такого состояния, когда уже нет возможности, ни для какой эволюции, ни для какой тяжбы между личностью и обществом, – это ...

18. Отметьте правильный ответ. Кому принадлежит высказывание: «Цель воспитания – человек, а коллектив – лишь средство в достижении этой цели»?

- а) А.С. Макаренко;
- б) В.А. Сухомлинскому;
- в) Л.И. Новиковой.

19. Установите соответствие

Компоненты	Характеристика
1. Формирование сознания	а) мотивы, привычки, поступки
2. Воспитание чувств	б) суждения, оценки, убеждения, понятия
3. Формирование поведения	в) гуманистические, нравственные, эстетические, интеллектуальные компоненты.

20. Отметьте правильный ответ. Кто дал определение: «Коллектив – это сочетание неповторимых индивидуальностей»?

- а) А.С. Макаренко;
- б) В.А. Сухомлинский;
- в) Н.И. Болдырев.

21. Выберите правильный ответ. Фундамент педагогического мастерства – это:

- а) педагогические способности и умения;
- б) общая высокая культура и эрудиция;
- в) любовь к детям, своей профессии.

22. Дополните. Категорию людей, склонных объяснять последствия своих поступков влиянием обстоятельств, принято считать ...

23. Отметьте правильный ответ. Многие воспитатели, добиваясь результатов в формировании культурно-гигиенических навыков, делают много замечаний детям: «Ешь аккуратно», «Неправильно держишь ложку» и пр.

- а) верно.
- б) неверно.

24. Отметьте правильный ответ. Есть утверждение, что все дети способны к изобразительной деятельности.

- а) правильно.
- б) неправильно.

25. Отметьте правильный ответ. Можно ли наказывать весь коллектив?

- а) нельзя.
- б) можно.
- в) затрудняюсь ответить.

ВАРИАНТ 3

1. Установите соответствие

Стадии	Характеристика
I-я стадия	а) На этой стадии учитель чаще всего лишь направляет деятельность коллектива. Открываются возможности для нравственного насыщения коллектива
II –я стадия	б) На этой стадии педагог имеет дело с классом, который еще не может называться коллективом. Дисциплина поддерживается педагогом на основе четких требований
III –я стадия	в) На этой стадии у воспитателя появляются помощники – ядро коллектива, его актив; огромное значение приобретает общая деятельность

2. Отметьте правильный ответ. Некоторые родители озабочены тем, что их дети-дошкольники дома только играют, и просят объяснить причину такого поведения детей.

- а) родители не знают и не умеют привлечь ребенка к другим видам деятельности;
- б) у ребенка задержка в психическом развитии;
- в) игра – ведущая деятельность в дошкольном возрасте.

3. Отметьте правильный ответ. Ответственность за складывающиеся отношения «педагог – родители» ложится:

- а) на семью;
- б) на педагогический коллектив;
- в) на учителя.

4. Отметьте правильный ответ. Разъяснения, беседы, лекции, различные ситуации, задачи на этические темы, упражнения — это:

- а) методы;
- б) формы;
- в) средства.

5. Отметьте правильный ответ. При формировании навыков нужно начинать:

- а) с наблюдений;
- б) с показа;
- в) с замечаний.

6. Отметьте правильный ответ. Эстетическое воспитание детей дошкольного возраста необходимо начинать:

- а) когда у ребенка уже развито абстрактное мышление;
- б) с ранних лет, когда с ребенком много занимаются индивидуально;
- в) с ранних лет (образы искусства воздействуют на детей с необычайной силой).

7. Отметьте правильный ответ. Главная роль в воспитании детей принадлежит:

- а) сверстникам;
- б) семье;
- в) общественности.

8. Отметьте правильный ответ. Для полноценного эмоционального развития ребенка в первую очередь необходимы:

- а) искренняя и безусловная любовь родителей;
- б) материальные условия;
- в) коллектив.

9. Отметьте правильный ответ. В младшей группе используются поручения:

- а) коллективные, кратковременные;
- б) индивидуальные, кратковременные;
- в) длительные, эпизодические;
- г) постоянные, кратковременные.

10. Отметьте правильный ответ. Лектории, кинолектории, факультативы, встречи с деятелями искусства и прочее – это:

- а) формы;
- б) методы;
- в) средства.

11. Отметьте правильный ответ. В начале года маленьким детям, пришедшим в детский сад, воспитательница показывает, как одевать куклу и раздевать ее. Воспитательница демонстрирует это с целью:

- а) научить детей играть с куклой;
- б) познакомить с куклой;
- в) познакомить с навыками одевания и раздевания.

12. Отметьте правильный ответ. Какое из условий вы считаете более важным при воспитании коллективизма у детей дошкольного возраста?

- а) этические беседы о дружбе, чтение художественной литературы;
- б) дружный коллектив взрослых в дошкольном учреждении;
- в) коллективные игры, занятия, прогулки, совместные переживания и впечатления.

13. Отметьте правильный ответ. Кому принадлежат следующие слова: «Дети – это живые жизни, и жизни прекрасные, и поэтому нужно относиться к ним, как к товарищам и гражданам, нужно видеть и уважать их права»?

- а) А.С. Макаренко;
- б) В.А. Сухомлинскому;
- в) Я. Корчаку.

14. Установите соответствие

Виды наказаний	Содержание (характеристика)
1. Словесные осуждения	а) Перевод из класса в класс, из школы в школу; крайняя мера – исключение

2. Ограничение в правах	б) Испортил – починил. Плохо сделал – переделай
3. Изменение отношения к детям	в) Замечание, порицание. Просьба встать из-за стола, парты. Выговор в приказе ректора. Метод естественных последствий
4. Метод естественных последствий	

15. Отметьте правильный ответ. «Развитие коллектива» следует понимать как:

- а) процесс сплачивания хорошо организованного и подготовленного актива;
- б) процесс развития коллективных отношений детей и педагогических требований;
- в) процесс организации коллективных отношений деятельности, процесс формирования изменения отношений, процесс развития мотивов поведения.

16. Отметьте правильный ответ. Установите последовательность средств формирования коллектива по степени наибольшей важности:

- а) дружный коллектив взрослых в детском учреждении;
- б) коллективные игры, занятия, прогулки, совместные переживания и впечатления;
- в) этические беседы о дружбе, чтение художественной литературы, напоминания.

17. Отметьте правильный ответ. Коллектив – это:

- а) группа людей, объединенная общими целями, интересами;
- б) группа людей, объединенная на основе общественно значимых целей, общих ценностных ориентации;
- в) группа людей, объединенная на какой-то непродолжительный промежуток времени общими целями, интересами, общением, не противоречащими общественным нормам.

18. Отметьте правильный ответ. Самый эффективный прием педагога, направленный на формирование личной инициативы у подростков в общих интересах, – это:

- а) навести на самостоятельное решение вопроса или проблемы; не торопиться высказывать свою точку зрения;
- б) дать совет;
- в) порекомендовать новые книги, методическую литературу, где можно найти ответ на тот или иной вопрос.

19. Отметьте правильный ответ. Эстетическое развитие – это:

- а) длительный процесс становления и совершенствования эстетического сознания, отношений к эстетической деятельности;
- б) формирование эстетических суждений, чувств, восприятий;
- в) воспитание средствами искусства, направленное на развитие восприятия искусства.

20. Отметьте правильный ответ. Умственное воспитание – это:

- а) целенаправленное, систематическое воздействие на детей с целью подготовки их к школе, к труду;
- б) целенаправленное воздействие взрослых на умственное развитие детей и воспитание нравственного отношения к окружающему миру;
- в) целенаправленная деятельность педагога и детей по развитию умственных способностей детей, по формированию культуры умственного труда и овладению системой научных знаний.

21. Отметьте правильный ответ. Кто сказал, что ребенок – это чистая доска и на ней можно писать все что угодно?

- а) Р. Оуэн;
- б) Ж.Ж. Руссо;
- в) Д. Локк;
- г) И.Г. Песталоцци.

22. Дополните. Слова «Учитель живет до тех пор, пока он учится. Как только он перестает учиться, в нем умирает учитель» принадлежат ...

23. Отметьте правильный ответ. Назовите наиважнейшие качества педагога.

- а) развития педагогического мышления и памяти;
- б) теоретическая и методическая подготовленность по специальности;
- в) эмоциональная отзывчивость;
- г) темперамент;
- д) развитие педагогических способностей;
- е) развитость воли.

24. Отметьте правильный ответ. Существует утверждение, что воспитание стоит вне политики, вне идеологии.

- а) верно;
- б) неверно.

25. Отметьте правильный ответ. Наука педагогика начала формироваться:

- а) в первобытно-общинном обществе;
- б) в рабовладельческом обществе;
- в) в феодальном обществе.

ВАРИАНТ 4

1. Отметьте правильный ответ. Сенсорное воспитание – это:

а) воздействие на детей с целью сообщения новых знаний о качествах и свойствах предметов;

б) целенаправленное развитие у детей процессов ощущений и восприятий и на этой основе формирование более сложных мыслительных процессов;

в) воздействие на детей с целью охраны органов чувств и повышения их чувствительности, с целью формирования мыслительных процессов, ощущений и восприятий.

2. Дополните. Теоретические основы обучения детей дошкольного возраста разработала ...

3. Установите соответствие

Категории дидактики	Определение (характеристика)
1. Дидактика	а) целенаправленный процесс взаимодействия педагога и детей, в ходе которого осуществляется образование, воспитание и развитие детей
2. Процесс обучения	б) область педагогики, исследующая закономерности процесса обучения
3. Методы обучения	в) способы взаимосвязанной деятельности детей и педагога по вооружению обучаемых знаниями, умениями и навыками, их воспитанию и развитию в процессе обучения

4. Установите соответствие

Категории дидактики	Определение (характеристика)
1. Навыки	а) умение успешно выполнять действия на основе приобретенных знаний
2. Умственное развитие	б) многократное повторение одних и тех же действий в одинаковых или аналогичных условиях
3. Учебная деятельность	в) совокупность количественных и качественных изменений, происходящих в мыслительной деятельности ребенка по мере обогащения опытом, с возрастом и под влиянием воспитательных воздействий
	г) самостоятельная деятельность ребенка по усвоению знаний, умений и навыков и способов действий

5. Дополните. Дидактика как отрасль педагогической науки впервые получила наиболее четкое оформление в труде Я.А. Коменского ...

6. Установите соответствие

Категории дидактики	Определение (характеристика)
1. Содержание образования	а) система важнейших требований, положений, обеспечивающих эффективное функционирование учебного процесса
2. Обучение	б) система знаний, умений и навыков, овладение которыми закладывается для развития и формирования личности человека
3. Принципы обучения	в) особенности объединения детей педагогом для организации занятий
	г) целенаправленный систематический процесс взаимодействия педагога и детей, в ходе которого дети активно овладевают знаниями, умениями и навыками, осуществляется воспитание и развитие детей

7. Установите соответствие

Категории дидактики	Определение (характеристика)
1. Формы организации обучения	а) возможность успешного выполнения действий на основе приобретенных знаний для решения поставленных задач обучения в соответствии с заданными условиями
2. Умственное воспитание	б) многократное повторение одних и тех же действий в одинаковых или аналогичных условиях
3. Умения	в) особенности объединения детей для организуемых педагогом занятий, в процессе которых и совершенствуется педагогический процесс
	г) целенаправленное воздействие взрослого на развитие активной мыслительной деятельности детей

8. Отметьте правильный ответ. Существуют различные подходы к классификации методов:

- а) методы по характеру познавательной деятельности студентов;
- б) методы по источнику знаний;
- в) методы по особенностям деятельности педагога и обучающегося.

К какому из них относятся словесные, наглядные и практические методы?

9. Укажите на правильное определение сути проблемного обучения, по М.И. Махмутову:

- а) способ проблемы развития инициативы, творчества студентов;
- б) дидактическая система, основанная на закономерностях творческого усвоения знаний и способов деятельности и включающая специфическое сочетание приемов и методов преподавания и учения, которым присущи черты поиска;
- в) разновидность учебной деятельности студентов по усвоению сообщаемых знаний.

10. Отметьте, к какой группе методов относятся индуктивные и дедуктивные методы:

- а) методы по логике передачи и восприятия информации;
- б) методы по степени управления учебной работой;
- в) методы по степени самостоятельности мышления детей при овладении знаниями.

11. Дополните. Деталь метода, его часть, определяющая путь активизации учащихся в процессе обучения, – это ...

12. Отметьте правильный ответ. Назовите известных дидактов, которые в основу личностно-ориентированного обучения заложили идеи развивающего обучения.

- а) Л.В. Занков, В.В. Давыдов, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина;
- б) Б.Т. Лихачев, Н.Ф. Талызина, М.И. Махмутов, М.А. Данилов;
- в) Ю.П. Азаров, Л.В. Занков, М.И. Махмутов, М.А. Данилов.

13. Дополните. Система научно обоснованных методов и приемов обучения предмету, систематическое и планомерное воплощение на практике заранее спроектированного процесса обучения, система способов и средств достижения целей управления процессом обучения называется ...

14. Дополните. Метод обучения, при котором педагог не сообщает готовых знаний, а вопросами, не содержащими прямого ответа, заставляет обучаемых на основе их знаний, представлений, опыта приходить к новым понятиям, выводам, правилам, называется ...

15. Дополните. Систематическое устное изложение материала, основанное на косвенной или непосредственной передаче информации преподавателем, называется ...

16. Отметьте правильный ответ. Назовите противоречия педагогического процесса содержательной сферы:

- а) между прежним уровнем знаний учащихся и новыми знаниями и между знаниями и умениями их использовать;
- б) между требуемым и достигнутым уровнем отношений к учению;
- в) между более сложной познавательной задачей и наличием прежних, но недостаточных для ее решения способов.

17. Дополните. Методы обучения, которые побуждают обучающихся к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом, называются ...

18. Дополните. Формула познания: «От живого созерцания к абстрактному мышлению, а от него к практике». Деятельность человека в процессе познания – это ...

19. Дополните. Обусловленный развитием общественно-исторической практики процесс отображения и воспроизведения действительности в мышлении, процесс взаимодействия субъекта и объекта, результатом которого является новое знание о мире, называется ...

20. Дополните. Наиболее часто используемый метод обучения, предусматривающий сообщение преподавателем основных сведений, обращение к обучающимся с вопросами, называется ...

21. Отметьте правильный ответ. В законе Российской Федерации «Об образовании» дано определение системы образования.

а) совокупность всех учебно-воспитательных учреждений страны в области просвещения;

б) система преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности: сети образовательных учреждений разных форм, типов, видов, системы органов управления;

в) совокупность учебно-воспитательных учреждений страны, осуществляющих основные принципы политики государства в области просвещения.

22. Отметьте правильный ответ. Роль воспитания в жизни общества заключается в помощи людям объединиться в борьбе за существование, в сплочении их в коллектив.

а) верно;

б) неверно.

23. Дополните. Специальная педагогическая наука, разрабатывающая теоретические основы. Принципы. Методы, средства, организационные формы воспитания и образования детей с нарушением слуха, называется ...

24. Дополните. Первым звеном системы образования в нашей стране является ...

25. Дополните. Основоположником отечественной педагогической мысли является ...

...

**КЛЮЧ К ИТОГОВОМУ СРЕЗУ ЗНАНИЙ ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ
«ПЕДАГОГИКА И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ»**

1-й вариант					
1	б	9	К.С. Станиславский	17	а
2	в	10	1г, 2б, 3а, 4в	18	а
3	Витторио да Фельтре	11	1б, 2в, 3г, 4а	19	а
4	а	12	1в, 2б, 3а, 4г	20	а
5	в	13	эмпатией	21	а
6	Италия	14	а	22	а
7	в	15	а	23	интерналами
8	1в, 2а, 3б	16	а	24	б
				25	привычки
2-й вариант					
1	б	9	Педагогическое	17	«взрыв»
2	а	10	Цель	18	б
3	а	11	а	19	1б, 2в, 3а
4	в	12	и есть настоящее воспитание	20	б
5	а	13	Н.И. Болдырев	21	в
6	а	14	б	22	экстерналами
7	б	15	б	23	б
8	б	16	1в, 2а, 3г, 4б	24	а
				25	а
3-й вариант					
1	1б, 2а, 3а	9	б	17	б
2	в	10	а	18	а
3	в	11	в	19	а
4	а	12	в	20	в
5	б	13	а	21	в
6	в	14	1в, 2а, 4б	22	К.Д.Ушинском у
7	б	15	в	23	а, в, г, е.
8	а	16	б, в, а	24	б
				25	б
4-й вариант					
1	б	9	б	17	Активные методы
2	А.П. Усова	10	а	18	Познаватель- ная деятель- ность
3	1б, 2а, 3в	11	прием обучения	19	познание
4	1б, 2в, 3г	12	а	20	объяснение
5	«Великая дидактика»	13	технология обучения	21	б
6	1б, 2г, 3а	14	эвристическая беседа	22	б
7	1в, 2г, 3а	15	лекция	23	сурдопедагогика
8	б	16	а	24	дошкольное образование
				25	К.Д. Ушинский

Егоров Виктор Владимирович, доктор педагогических наук, профессор
Скибицкий Эдуард Григорьевич, доктор педагогических наук, профессор
Храпченков Владимир Георгиевич, доктор педагогических наук,
профессор

Педагогика высшей школы

Учебное пособие